

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA**

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

PARTE 4

1ª edição

ISBN: 978-85-65355-21-6

Niterói-RJ
Letras da UFF
2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA**

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

1ª edição

ISBN: 978-85-65355-21-6

Niterói-RJ
Letras da UFF
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE LETRAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA

Diretoria – UFF – biênio 2016-2017

PRESIDENTE:

Profa. Dra. Mariangela Rios de Oliveira

VICE-PRESIDENTE:

Prof. Dr. Eduardo Kenedy

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

2º SECRETÁRIO: Profa. Dra. Telma Pereira

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

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

Conselho - biênio 2016-2017

Prof. Dr. Dermeval da Hora

Prof. Dr. Luis Passeggi

Prof. Dr. Marco Antonio Martins

Prof. Dr. Marcus Maia

Profa. Dra. Marília Ferreira

Profa. Dra. Thais Cristofaro Silva

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

Comissão de Organização do X Congresso da ABRALIN - UFF

Profa. Dra. Mariangela Rios de Oliveira – presidente

Prof. Dr. Eduardo Kenedy

Profa. Dra. Beatriz dos Santos Feres

Profa. Dra. Telma Pereira

Prof. Dr. Ivo da Costa do Rosário

Profa. Dra. Patrícia Ferreira Neves Ribeiro

Profa. Dra. Ana Cláudia Machado Teixeira

Profa. Dra. Jussara Abraçado

Profa. Dra. Lucia Teixeira

Profa. Dra. Luciana Sanchez Mendes

Prof. Dr. Monclar Guimarães Lopes

Profa. Dra. 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 Univeristy/UFSC
Profa. Dra. Konstanze Jungbluth – Europa-Universität Viadrina Frankfurt
Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos – UFRJ
Profa. Dra. Lilian Ferrari – UFRJ
Prof. Dr. Luiz Amaral – University of Massachusetss Amhrest
Prof. Dr. Luiz Carlos Schwindt – UFRGS
Profa. Dra. Maria Angélica Furtado da Cunha – UFRN
Profa. Dra. Maria Eugênia Lammoglia Duarte – UFRJ
Profa. Dra. Maria Filomena Gonçalves – Universidade de Évora
Profa. Dra. Maria Helena Moura Neves – UNESP/UPM
Prof. Dr. Michael Tanenhaus – University of Rochester
Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante – UFC



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

Organização dos Anais:

Luciana Sanchez Mendes
Nadja Pattresi de Souza e Silva
Silmara Cristina Dela da Silva

Publicação:



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 (UFMS)
Victoria Wilson (FFP-UERJ)



Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

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

Anais do X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística: pesquisa linguística e compromisso político, 7 a 10 de março de 2017, Niterói, RJ / organizado por Luciana Sanchez Mendes, 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

Constituição de <i>corpus</i> oral digital anotado: vantagens e desafios	Elisângela Gonçalves	<u>1713</u>
O ensino da argumentação por meio da oralidade e da escrita	Renata Soneghetti Cauper Pinto	<u>1723</u>
Investigando o estatuto da concordância verbal variável com <i>tu</i> em Belém do Pará	Ricardo Bezerra Sampaio	<u>1736</u>
Os livros didáticos de espanhol para o " <i>mundo do trabalho</i> ": uma relação entre língua, sujeito e sentido	Luciana de Carvalho	<u>1746</u>
Análise da propaganda oral à luz dos estudos retórico-conversacionais	Maria Francisca Oliveira Santos	<u>1755</u>
As variáveis linguísticas e extralinguísticas em Santa Teresa, ES	Edenize Ponzo Peres e Daillane dos Santos Avelar	<u>1767</u>
Linguagem, raça e ensino: a importância da discussão racial nas aulas de língua estrangeira das escolas públicas brasileiras	Flavia Coutinho Ferreira Sampaio	<u>1777</u>
O percurso diacrônico do dativo para referência à terceira pessoa em peças cariocas	Ulli Santos Bispo Fernandes/ Caroline da Silva Paquieli	<u>1784</u>
Os gêneros textuais e as novas tecnologias: possibilidades de abordagens no ensino da Língua Portuguesa	Regina Godinho de Alcântara/ Monica Antonia de Araujo Siqueira	<u>1795</u>
A selva juvenil: uma análise dialógica da construção da sexualidade no Young Adult	Juan dos Santos Silva	<u>1808</u>
A abordagem dos pronomes pessoais no livro didático de português: reflexões à luz da variação linguística	Érica Carvalho da Silva/Ana Maria Costa de Araújo Lima	<u>1818</u>

O corte saussuriano e a perspectiva bakhtiniana na concepção da língua(gem) e constituição do sujeito: "linhas de demarcação" disciplinares	Karol Costa Guedes	<u>1832</u>
A relação entre música e língua(gem) na teoria do círculo de Bakhtin	José Antonio Rodrigues Luciano	<u>1839</u>
A memória de imagens da internet como espaço de interpretação da produção de sentidos do acontecimento do <i>impeachment</i> / golpe de 2016 no Brasil	Washington Silva de Farias	<u>1847</u>
A leitura e a constituição do aluno do ensino médio na Base Nacional Comum Curricular: o sujeito leitor sem álibi	Karol Costa Guedes	<u>1859</u>
"Terra vermelha do sangue derramado": do <i>rap</i> à denúncia na sanguinolenta Fronteira-Sul	Laura Cristhina Revoredo Costa	<u>1868</u>
A reiteração na escrita textual: um olhar sobre a continuidade e a progressão do texto	Gilvana Mendes da Costa	<u>1877</u>
Carnaval, axiologia e mídias sociais: os memes enquanto frestas da cosmovisão carnavalesca	Fernanda de Moura Ferreira	<u>1887</u>
<i>Fatos da variação</i> em gramáticas luso-brasileiras: o <i>horizonte de retrospectção</i> de Serafim da Silva Neto	Jorge Viana de Moraes	<u>1895</u>
<i>Visa</i> gramaticalizar: o processo de gramaticalização de <i>visar</i>	Geovana Portela Moura	<u>1909</u>
Identidades de estudantes secundaristas em contextos de ocupação: uma primeira análise	Débora Muramoto Alves de Castilho	<u>1923</u>
Representando entidades em libras	Elidéa Lúcia Almeida Bernardino/Sherman Wilcox	<u>1935</u>
Linguagem, gêneros do discurso e práticas pedagógicas: a organização dos textos escritos de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental	Andréa Pessôa dos Santos	<u>1946</u>

Aquisição do clítico acusativo de 3ª. pessoa por falantes de português brasileiro (L1) em esfera escolar	Lilian Coelho Pires/Heloisa M. M. Lima Salles	<u>1956</u>
Prefixo {ete-} da língua Wayoro (Tupi)	Antônia Fernanda de Souza Nogueira	<u>1968</u>
Prosódia audiovisual de variedades entonacionais do espanhol na tríplice fronteira	Natalia dos Santos Figueiredo/ Giulia Ohana de Souza Costa	<u>1977</u>
Negação e a concordância de sujeito em Oro Waram (Pakaa Nova, Txapakura)	Ana Regina Calindro/Selmo Azevedo Apontes/Quesler Fagundes Camargos	<u>1987</u>
Naturalismo e norma linguística na tradição gramatical científica	Marcos Bispo dos Santos	<u>1997</u>
Atitudes linguísticas de professores de educação básica e desvios ortográficos	Marcus Garcia de Sene/Juliana Bertucci Barbosa	<u>2010</u>
Percepção sociolinguística do indicativo e do subjuntivo em São Paulo	Wendel Silva dos Santos	<u>2021</u>
On headless relative clauses and <i>double ser-que</i> interrogatives in brazilian portuguese	Simone Harmath-de Lemos	<u>2032</u>
Análise prosódica da variedade linguística de Mocajuba	Maria Sebastiana da Silva Costa/Albert Rilliard/Regina Célia Fernandes Cruz	<u>2048</u>
A construção da referenciação na produção do texto argumentativo de alunos quilombolas de Mata-Cavalo/ Mato Grosso	Leila Figueiredo de Barros/ Márcia Aparecida Campos Furtado	<u>2059</u>
Lexical bundles conveying modality in argumentative essays of eap students: a corpus-based study	Luciana Dias de Macedo/Danilo Duarte Costa	<u>2068</u>
A argumentação na campanha Outubro Rosa	Edelyne Nunes Diniz de Oliveira/Lucineide Matos Lopes	<u>2077</u>
Vozes da periferia: <i>ethos</i> e cenografia na construção da “imagem de si” e do “outro” no documentário <i>Cinco vezes favela, agora por nós mesmos</i>	Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli/Ernani Cesar de Freitas	<u>2087</u>

Escola e Reforma do Ensino Médio no Brasil – lugar de leitura do professor de língua portuguesa	Claudia C. Pfeiffer	<u>2099</u>
Enciclopédia audiovisual virtual de termos conceitos e pesquisas em análise do discurso e em áreas afins: teorização e práticas em curso	Bethania Mariani/Giovana C.C. de Mello	<u>2108</u>
O processo de referenciação no livro lustrado infantil	Anabel Medeiros Azeredo de Paula/Glayci Kelli Reis da Silva Xavier	<u>2120</u>
Mídia, tecnologias e discurso: a pornografia online como acontecimento	Mariana da Silva Vita	<u>2131</u>
Gênero, jornalismo e ciência – o discurso sobre o masculino e o feminino na revista Superinteressante	Elisa de Magalhães e Guimarães	<u>2139</u>
O inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta: edições fac-similar e semidiplomática de um documento do século XX	Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto/Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida	<u>2148</u>
A construção do ethos e o valor dos lugares	Claudia Maria Sousa Antunes/Maria Aparecida Lino Pauliukonis	<u>2157</u>
Lendo pizzas: dados de <i>eyetracking</i> sobre informação <i>top-down</i> na análise de gráficos de setores	Erica dos Santos Rodrigues/Antonio João Carvalho Ribeiro	<u>2165</u>
Autopercepções sobre leitura e práticas leitoras mediadas por artefatos informáticos: O Projeto “Interleituras – fase 3” e suas possíveis contribuições para a formação de leitores na era da informação	Cristina Vergnano-Junger	<u>2177</u>
Um estudo das construções [deixar+(prep)+V2] no português do Brasil sob perspectiva construcional	José Roberto Prezotto Jr.	<u>2187</u>
A variabilidade das rotinas articulatórias no desenvolvimento fonológico do PB	Paloma Maraísa Oliveira Carmo/Maria de Fátima de Almeida Baia	<u>2200</u>

O funcionamento do discurso produzido por indígenas: produção de sentidos	Adriana Recla	<u>2210</u>
Revolução e <i>impeachment</i> : democracia e apartidarismo à luz da constitucionalidade	Eliana da Silva Tavares	<u>2219</u>
A sintaxe da língua portuguesa e o objeto direto: uma perspectiva enunciativa	Fabíola Nóbrega Silva/Ronilson Ferreira dos Santos	<u>2232</u>
Questões de ethos no pacto de Lausanne (1974) - a construção da imagem de um cristianismo protestante marxista	Alexandre Ribeiro Lessa e Edvania Gomes da Silva	<u>2242</u>
Variação entre futuro do presente, futuro perifrástico e presente com valor de futuro na mídia cearense impressa	Hermínia Vieira	<u>2250</u>
Entre o (in)dizível e o visível: imaginários sociodiscursivos e efeitos de sentidos na publicidade	Conceição Almeida da Silva/Roberta Viegas Noronha	<u>2261</u>
As cláusulas relativas na fala espontânea do português do Brasil: um estudo sintático-semântico baseado em <i>corpus</i>	Cryсна Bonjardim da Silva Carmo	<u>2272</u>
A metodologia experimental como instrumento para a investigação linguística em indivíduos com Síndrome de Williams	Renata Martins de Oliveira/Marina Rosa Ana Augusto	<u>2281</u>
O alçamento das vogais médias e a superação dos problemas de escrita por estudantes das séries iniciais do ensino fundamental	Fernando Antônio Pereira Lemos	<u>2292</u>
Um encontro dialógico entre Bakhtin e o cinema	José Luciano Marculino Leal/Maria de Fátima Almeida	<u>2305</u>
Compostos e mecanismos de composição de palavras no <i>Orto do Esposo</i>	Antonia Vieira dos Santos	<u>2313</u>
Esquemas imagéticos em verbos do português traduzidos para libras	Valeria Fernandes Nunes/Sandra Pereira Bernardo	<u>2325</u>

Constituição de *corpus* oral digital anotado: vantagens e desafios

Elisângela Gonçalves¹

1. Introdução

Uma preocupação dos pesquisadores do NURC (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta), um projeto pioneiro em coleta e análise de *corpus* do português brasileiro, é a perda de um acervo tão importante que tem servido como base de análise para estudiosos em todo o Brasil, pois muitas fitas magnéticas em que suas entrevistas foram gravadas têm se deteriorado devido à ação do tempo. Felizmente, a realidade da pesquisa de *corpus* tem mudado com o desenvolvimento do áudio digital, assim também com a conversão do analógico para o digital, o que tem sido feito, inclusive, com o material do NURC, de modo a preservar esse patrimônio linguístico.

Dentro da Linguística, grupos de pesquisadores têm se voltado para as *Humanidades Digitais*, uma área em que os dispositivos e perspectivas da tecnologia digital se aliam aos métodos, ferramentas e pontos de vista das ciências humanas e sociais, segundo o *Manifesto das Humanidades Digitais*, composto no *ThatCamp 2010*. Trata-se de um campo que requer uma parceria entre profissionais das áreas de Humanas e das Ciências da Computação e da Informação.

Inserida na perspectiva das *Humanidades Digitais*, uma equipe por mim coordenada tem se empenhado na implementação do Projeto de Pesquisa *Dados Orais da Microrregião de Vitória da Conquista, Bahia: Construção de um Corpus Oral Digital Anotado*, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Vitória da Conquista. Esse projeto objetiva facilitar o trabalho de pesquisadores, disponibilizando-lhes dados digitais, o que lhes conferirá economia de tempo e um leque maior de dados sem ter que ir a campo para coletá-los, propondo-se, assim, a elaborar e implementar um *corpus* anotado em meio digital com dados orais dessa microrregião.

Se a constituição de *corpus* digital apresenta suas vantagens, não deixa de ter seus desafios, tais como a escolha do tipo de transcrição dos dados que melhor se adéqua aos objetivos do grupo de pesquisa e o preparo dos estudiosos para lidarem com a tecnologia, de modo que esta possa servir como suporte que traga contribuições para a sua pesquisa.

Focaremos neste trabalho as vantagens e os desafios do emprego de novas tecnologias (digitais) na constituição de *corpus* oral. Na seção 2, fazemos um apanhado sobre a trajetória da gravação sonora; na seguinte, discutimos sobre a contribuição da tecnologia para a constituição de *corpora* orais, mais

¹ Professora doutora, UESB.

precisamente, sobre as vantagens da disponibilização de dados orais em meio digital; na seção 4, discorreremos sobre as vantagens em se usar o ELAN (Eudico Language Annotator) na transcrição de dados linguísticos. Finalizamos o trabalho na seção 5, onde fazemos nossas considerações finais.

2. Da fita magnética ao computador – história da gravação do som

Nesta seção, objetivamos apresentar um panorama do desenvolvimento da gravação de som. Veremos que, assim como a documentação de textos escritos, em que “as fontes documentais que fundamentaram os estudos linguísticos em diferentes momentos da história possuem [...] uma materialidade restrita, ligada ao tempo e ao espaço, portanto de acesso limitado”, as fontes documentais do áudio, embora tenham possibilitado aos linguistas “ir além das anotações e descrições escritas sobre uma língua na modalidade falada”, também eram restritas no século XIX e primeiras décadas do século seguinte (SANTOS; BARREIROS, 2014, p. 1).

Com o advento da tecnologia, são inúmeras as vantagens colocadas à disposição dos linguistas. Todavia, como é bem colocado por Santos & Barreiros (2014), propositores do Simpósio “Humanidades digitais: limites e possibilidades do digital nas fontes documentais de língua”, no qual este trabalho se insere:

[...] as humanidades digitais não negam o passado; pelo contrário, apoiam-se no conjunto dos paradigmas e conhecimentos próprios dessas disciplinas aliados às novas possibilidades do suporte digital e às ciências da computação como ciências meio. Assim, com o surgimento de novos suportes para as fontes documentais de língua (falada ou escrita), a exemplo do digital, surge uma nova forma de fazer ciência da linguagem derivada de uma nova forma de fazer humanidades. (SANTOS; BARREIROS, 2014, p. 1).

De acordo com Dalmolin & Maronez (2015, p. 10), “a evolução das tecnologias sonoras exemplifica o ritmo exponencial com o qual novos suportes e formatos foram sendo incorporados ao cotidiano dos usuários, do fonógrafo aos arquivos digitais”.

Pinto (2012) estabelece uma cronologia no desenvolvimento das tecnologias de gravação sonora, conforme segue:

- (i) gravações acústicas (que se estendem das últimas décadas do século XIX (com o surgimento do fonógrafo) aos primeiros anos do século XX): era preciso que muitos equipamentos estivessem ligados, de modo a garantir melhor qualidade de gravação;
- (ii) gravações elétricas (iniciadas na década de 1920): trazem consigo um avanço no padrão de fidelidade sonora, oferecendo gravações cuja frequência é recebida com maior extensão e, ao mesmo tempo, com menos distorção sonora (cf. MORTON, 2006);
- (iii) gravação digital (criada por volta de 1960): permite uma alta fidelidade sonora, com a eliminação de distorções e ruídos mensuráveis.

No século XIX, surgiram os aparelhos de gravação sonora que se utilizam de cilindros. Em 1857, foi criado o fonautógrafo, um aparelho que registra o som, mas que não o reproduz. Somente vinte anos depois,

é que o fonógrafo foi criado pelo norte-americano Thomas Edison², tornando possível a reprodução dos sons gravados ao girar-se o cilindro ao contrário, o que fazia, ainda, com que o cone ou corneta amplificasse o som do diafragma (cf. VIANNA, 2009).

De acordo com Rubery (2013), inicialmente, o fonógrafo repetia os moldes de outras tecnologias, assim como o livro impresso apresentava várias marcas semelhantes às do livro manuscrito, o que corrobora nossa afirmação de que os novos suportes se baseiam nos antigos.

As gravações realizadas com esses aparelhos não contavam com o uso de eletricidade nem de válvulas; em vez de um microfone, empregava-se um grande cone metálico, o que levou esse tipo de gravação a ser denominada *mecânica*.

Passando-se da gravação com cilindro ao disco de gravação mecânica, o *gramofone* (disco de goma-laca) foi desenvolvido em 1888 por Emile Berliner. Santiago (2011?) afirma que os gramofones possuíam uma fabricação mais simples, estocagem e transporte mais fáceis, uma maior durabilidade e uma qualidade sonora um pouco melhor. Nesse período, “surgem equipamentos de capacitação e amplificação como o microfone e os alto-falantes” (VIANNA, 2009). Os discos passaram por processos de modificação, indo da gravação a matriz em cera à gravação do disco de acetato em base de alumínio ainda no processo de corte direto, o que possibilitou o aumento de qualidade (apesar das limitações no número de cópias a serem prensadas por matriz).

O LP (Long Playing), que teve seu surgimento em 1948, consistiu na etapa seguinte dentro da tecnologia de gravação, apresentando vantagens com relação aos antigos discos para gramofone. Seguiu-se a ele a gravação por fita magnética, convertida na fita cassete na década de 1960, que permitiu a realização de gravação caseira.

A fita cassete (K-7), desenvolvida pela Phillips e lançada em 1963, constitui-se de dois carretéis plásticos pelos quais passa uma fita magnética, dentro de uma estrutura do mesmo material, que permite em média 30 minutos de música de cada lado. Através do aparelho de casa ou dos conhecidos Walkman era possível escutá-las ou gravar o que estava sendo transmitido nas rádios. Por muitos anos foi a melhor alternativa tecnológica para a transmissão do áudio gravado. (DALMOLIN; MARONEZ, 2015, p. 8).

O CD (Compact Disc), cuja reprodução sonora ocorre através da leitura ótica do disco com emissões a laser, foi desenvolvido em 1978, sucedendo a tecnologia do disco. Surgiram aperfeiçoamentos desta tecnologia, como o DVD (em 1995) e o Blu-Ray, em 2001 (cf. SANTIAGO, 2001?).

Pinto (2012) afirma que, apesar de serem verificadas tentativas de gravação digital desde a década de 1930, estas só ganharam projeção a partir de 1967. A vantagem do arquivo digital está em poder comportar material que equivaleria a vários discos de long play, bem como fitas cassetes ou CDs, o que equivale à economia de espaço, além de dispensar o arquivo físico, ao permitir downloads.

2 Existe uma forte polêmica quanto à invenção do fonógrafo, visto que Charles Cros também havia apresentado à Academia de Ciências Francesa um sistema de gravação e reprodução, chamado “Paléophone”. Ademais, tanto esse aparelho quanto o de Édison eram bastante semelhantes ao projetado por Leon Scott.

Ressaltamos as palavras de Banks (2014), para quem, o áudio digital é o que há de mais revolucionário em termos de computação desde a década de 1950:

Analog is the way of the natural world: infinite detail, infinite resolution. Tape is one medium that represents analog audio information; vinyl records are another example. When something is converted from analog to digital, that infinite detail is distilled into a finite number of values, so when you digitize analog sounds, you naturally lose some information. The idea is that the detail lost is so minor you wouldn't be able to notice the difference [...]³. (BANKS, 2014, p.)

Nesta seção, mostramos a trajetória da gravação do som (indo do analógico ao digital), apresentando os avanços alcançados, conforme estudiosos do assunto. Na próxima seção, discutiremos especificamente as vantagens da gravação digital para a constituição de *corpora* orais, considerando fatores como (a) melhor qualidade sonora (por meio da eliminação de ruídos indesejáveis); (b) melhor capacidade de armazenamento e compactação de dados; (c) preservação dos dados (atentando-se para a sua durabilidade); (d) disponibilização dos dados ao público, por meio da internet, o que lhe permitirá ser de longo alcance.

3. Constituição de *corpora* orais: material utilizado

Formatos analógicos estão sendo eliminados como sistemas, até porque as operadoras e hardwares não são mais fabricados; além disso, cada vez mais, organizações e pessoas dependem da informação digital que produzem. Diante desse contexto, a disponibilização de dados linguísticos em formato digital, que possam ser acessados por humanos e máquinas, também tem sido incentivada. Discorreremos, nesta seção, sobre o Projeto NURC como exemplo dessa necessidade.

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, pesquisadores do Projeto NURC, desenvolvido nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Recife e Porto Alegre, têm se preocupado em salvar suas amostras que foram constituídas, nas décadas de 1970 e 1990 do século XX, por meio de fitas magnéticas de rolo. Todavia, essa não consiste na única limitação⁴ enfrentada pelo Projeto NURC: os estudiosos cujas análises linguísticas se baseiam em seu acervo não tiveram acesso ao áudio, mas apenas às transcrições dos dados disponibilizadas em livros.

Atualmente o empenho de sua equipe está em preservar o material que ainda existe, passando os dados analógicos para formatos digitais, o que, além de garantir a sua consulta no futuro, permitirá o seu uso mais efetivo por pesquisadores. Para tanto, tem se apoiado em procedimentos internacionais estabelecidos

3 Analógico é o modo como o mundo natural opera: detalhes infinitos, resolução infinita. A fita é um meio que representa a informação em áudio analógico; assim como os discos de vinil. Quando algo é convertido de analógico para digital, aquele detalhe infinito é destilado em um número finito de valores, então, quando se digitalizam sons, naturalmente se perde alguma informação. A ideia é que o detalhe perdido seja tão pequeno que não se note a diferença [...] (Tradução nossa).

4 Ao tratarem da construção de *corpora* de documentos históricos para fins de pesquisa, Namiuti e Santos (no prelo) discutem as complexidades do suporte material da língua em sua modalidade escrita, destacando seus limites e possibilidades. Uma das complexidades destacadas pelos estudiosos é o acesso. No caso do suporte físico, como o papel (ou o microfilme), o pesquisador interessado no documento, além de necessitar de autorização para sua consulta, necessita estar no mesmo espaço físico do objeto de seu interesse (acesso *in loco*). Com o suporte digital, uma nova possibilidade pode ser agregada à complexidade do acesso, podendo os documentos históricos serem acessados remotamente, de qualquer lugar, através da rede mundial de computadores (web). Namiuti e Santos (no prelo) destacam ainda uma segunda complexidade - a forma. Segundo os autores, o documento físico é tridimensional, imutável e não padronizado, enquanto o documento digital é mutável, permitindo ao pesquisador agregar anotações relevantes para a pesquisa científica sem perder as informações que garantem a autenticidade do documento histórico original, ampliando, assim, as possibilidades de manuseio pelo pesquisador.

para a construção de *corpus* linguístico digital, como as recomendações do Comitê Técnico da Associação Internacional de Arquivos de Som e Audiovisual (IASA). Como consequência, a comunidade científica “passará a ter disponíveis para consulta otimizada dados – anteriormente de difícil acesso – em formato digital de alta qualidade” (OLIVEIRA JR., 2015, p. 129). Os dados do NURC/Recife seguem o formato do Open Archival Information System (OAIS), “um modelo de referência, com padrão ISO (14721:2003), adotado pelos bancos digitais de dados linguísticos mais recentes” (Ibid, p. 130). Quanto às informações adotadas para os arquivos de áudio e transcrições, serão seguidas as instruções do Metadata Encoding and Transmission Standard (METS), também de padrão internacional.

As transcrições dos dados serão registradas no aplicativo ELAN, que possibilitará o seu alinhamento com os arquivos de áudio a que se referem, além de permitir que áudio, transcrições e metadados sejam pesquisáveis local e virtualmente.

Os dados (que certamente constituirão modelo a ser adotado pelas equipes de todas as capitais do NURC) serão arquivados nos servidores da Universidade Federal de Alagoas e da Universidade Federal de Pernambuco (estando ao domínio de pesquisadores), e, com o intuito de ter sua preservação garantida, serão depositados em bancos internacionais, como o do Dokumentation Bedroter Sprachen (DoBes).

Considerando que o uso da tecnologia não constitui um fim em si mesma, devendo ser um meio de facilitar a análise dos dados pelos estudiosos, fazemos nossas as palavras de Oliveira Jr. (2015):

A simples digitação de dados é apenas um primeiro passo para a criação de um corpus digital. A vantagem de se construir um corpus com essa característica é mesmo a de facilitar as análises linguísticas feitas a partir dele, automatizando certos aspectos da análise. Assim torna-se importante à [sic] implementação de técnicas e de políticas no sentido de garantir a perenidade e a acessibilidade a este tipo de informação. Este projeto, portanto, vai de encontro a essas recomendações, estudando e propondo métodos eficazes para garantir a preservação dos dados do Projeto NURC. (OLIVEIRA JR., 2015, p. 129).

4. O uso do ELAN como uma ferramenta de transcrição de dados orais

Diante da ausência do gravador de voz; logo, do acesso aos dados orais, várias pesquisas diacrônicas sobre o português têm se baseado na análise de peças teatrais (DUARTE, 1993; 1995; 2013; MARINS, 2009; MARTINS, 2009, entre outras), o mais próximo do vernáculo. Martins (2009) deixa isso claro em seu trabalho:

Dentre os diferentes textos escritos que têm servido como fonte para o estudo da mudança linguística, sobretudo em pesquisas sobre a diacronia do Português Brasileiro, muitos estudos têm utilizado peças de teatro e cartas particulares/privadas, talvez por tais gêneros apresentarem características que facilitam a identificação de determinados fenômenos linguísticos. De certo modo, esses dois gêneros da escrita refletem uma norma mais “descuidada”, mais vernacular, em relação à padronização característica de textos escritos, de modo que nessa escrita podem ser observados com mais facilidade fenômenos característicos da gramática do indivíduo que escreve. (MARTINS, 2009, p. 4).

O mesmo afirma Duarte (1995, p. 21): “O tipo de texto escrito das peças de teatro, embora não a reproduza fielmente, aproxima-se bastante bastante [sic] da fala”.

Atualmente contamos com a tecnologia a nosso favor na constituição de *corpus* oral. É possível disponibilizar ao público, juntamente com a transcrição dos dados, o áudio das gravações, por meio de alguns programas computacionais, entre os quais o ELAN (Eudico Language Annotator), sobre cujo uso discutiremos nesta seção. Se, por um lado, essa ferramenta vem facilitar a vida de quem precisa ter acesso às fontes orais, exige do pesquisador que trabalhará com ela conhecimentos ligados à área de computação, o que consistirá em um desafio para profissionais de outras áreas.

O ELAN (Eudico Language Annotator) é um programa desenvolvido pelo Instituto de Psicolinguística Max Planck, na Holanda, “que permite a criação, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio” (CHRISTMANN et al, 2010, p. 2). Há outros programas de transcrição de dados, tais como *BTS*, *File Make Pro* e *SignStream*, todavia o ELAN tem sido escolhido em várias pesquisas por ser gratuito, poder ser baixado da internet e contar com versões compatíveis com Windows, Linux e Mac.

Trata-se de uma ferramenta para transcrição de *corpora* que tem sido utilizada em diferentes áreas de pesquisa, tais como: “descrição da língua de sinais, aquisição de língua, educação, estudos da gestualidade, inteligência artificial, animação gráfica, interação homem e computador” (FELÍCIO, 2014, p. 2). São diversos os trabalhos em língua de sinais que têm se apropriado dessa ferramenta, como, por exemplo, o de Felício (2014), que propôs a tradução e interpretação LIBRAS/Português, em decorrência da solicitação dos pós-graduandos em Educação de Surdos da turma de 2104 da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) de que suas atividades, inclusive dissertações, fossem produzidas em Libras. Entre os motivos preponderantes apontados por Felício (Ibid.) para a escolha do ELAN (em detrimento de outros programas) em sua pesquisa estão:

compatibilidade com PCs, distribuição gratuita na Internet, seu uso crescente em pesquisas com diversas línguas do mundo, o fato de ter sido projetado para viabilizar uma transcrição mais eficiente das línguas de sinais, as atualizações contínuas e abertura dos desenvolvedores do programa a sugestões e dúvidas dos usuários, funcionalidades específicas tais como a sincronização do vídeo com a transcrição, um complexo sistema de buscas, e a capacidade de operar com até quatro câmeras simultaneamente. (cf. FELÍCIO, 2014, p. 2).

Ainda, segundo Felício (2014), o uso do ELAN torna o trabalho de transcrição mais rápido, facilitando a vida do pesquisador, que poderá realizar o quanto antes a análise dos dados. Além disso, consiste numa economia de espaço para os estudiosos cujas filmagens eram feitas em fitas *VHS Compact*, que ocupavam muito espaço e que “necessitavam de equipamentos especiais para convertê-las para o computador”; atualmente, os vídeos (feitos em filmadoras *Full HD*) “são armazenados em gavetas HD e em servidor próprio do grupo” (CHRISTMANN et al, 2010, p. 3).

Christmann et al (2010, p. 1), em sua pesquisa também voltada para a Libras, a princípio, usavam “um aparelho de VHS conectado a uma televisão, onde o pesquisador assistia aos vídeos e realizava seus registros em um documento de texto”. Em decorrência do avolumamento dos dados, procuraram uma ferramenta de busca que possibilitasse ao estudioso fazer anotações sincronizadas a um vídeo selecionado, chegando ao software ELAN.

Tendo em conta que a ferramenta tecnológica por si não é o bastante para que o trabalho seja bem sucedido, o grupo de pesquisa está sempre procurando aperfeiçoar-se, principalmente no tocante à padronização das transcrições, o que “gera dados mais confiáveis e favorece a exploração adequada das ferramentas de busca do ELAN” (CHRISTMANN et al, 2010, p. 2).

Cada anotação selecionada permite a localização e exibição do vídeo de maneira sincronizada. Com o ELAN, o transcritor pode rever e, até mesmo, alterar uma anotação específica sem ter que exibir todo o vídeo; basta selecionar o texto em um dos modos de visualização disponíveis (grade, texto, legenda). Ademais, é possível visualizar até quatro janelas com vídeos distintos destacando os trechos de interesse. O professor Tarcísio de Arantes Leite relata como as transcrições eram feitas inicialmente em um grupo de pesquisa de que fazia parte na Universidade de São Paulo:

[...] iniciamos com fita de vídeo cassete, antigamente sabe, colocava fita de vídeo e assistia pela televisão. Era ruim, porque ficava passando os vídeos e às vezes precisava voltar, antigamente a fita era ruim. Trabalhamos assim durante seis meses e parecia que tinha um limite, ficávamos atentos, mas, preocupados em perder informações porque precisava transcrever tudo: a expressão, os olhos, a boca, cabeça, expressão corporal, enfim, mas pela televisão perdia muita informação, nós percebemos que tinha um limite, precisávamos melhorar estas transcrições, mas como? (Entrevista traduzida da Libras para o português por Karina Elis Christmann, Universidade Federal de Santa Catarina, 28 de maio de 2010).

Conforme Christmann et al (2010), com o uso do ELAN para a transcrição dos dados, seu armazenamento se tornou mais veloz e eficaz.

Oushiro (2014) aborda o uso do software ELAN nas transcrições de entrevistas sociolinguísticas, destacando como suas principais vantagens:

- a sincronização entre o arquivo de mídia e a transcrição/anotação, o que facilita enormemente a análise linguística dos dados (por exemplo, para codificação de variantes de variáveis fonéticas);
- a possibilidade de criação de múltiplas trilhas, que propicia não só a separação da fala de diferentes participantes, mas também a anotação detalhada de outros aspectos linguísticos e contextuais, bem como a representação de ações simultâneas (por exemplo, sobreposição de vozes, ações gestuais concomitantes às verbais);
- ferramentas mais sofisticadas de buscas dentro de um *corpus* (por exemplo, para encontrar todas as ocorrências de variantes de uma variável);
- a ampla flexibilidade de formatos de exportação da transcrição (.txt, .textgrid etc.) e, conseqüentemente, a compatibilidade com outros programas como Word, Excel, R, Rbrul, Praat, etc.;
- o fato de ser gratuito, e que vem sendo utilizado cada vez mais entre estudiosos da língua em uso, entre os quais os sociolinguistas (NAGY; MEYERHOFF, 2013), o que configura um ponto positivo no compartilhamento de dados e metodologias. (OUSHIRO, 2014, p. 117-118).

De acordo com a autora, a sincronização permite que haja sempre uma conexão entre o arquivo de anotação e seu arquivo de áudio (salvo em um arquivo .eaf); logo, toda vez que um arquivo do ELAN é aberto, empreende-se uma busca a um arquivo a ele associado.

5. Considerações Finais

Neste trabalho, mostramos a importância da implementação de um *corpus* em meio digital para a análise de dados, em especial, para a linguística, que é a nossa área de conhecimento, tendo em vista (i) a conservação das amostras; (ii) a sua disponibilização a pesquisadores em meio digital, o que ocasionará

economia de tempo e acesso a uma quantidade maior de dados; (iii) a melhor qualidade sonora das gravações (entrevistas); (iv) a capacidade de compactação dos dados, o que incorre em uma redução drástica do tamanho do arquivo, e o melhor armazenamento dos mesmos. Mostramos também a necessidade da colaboração entre profissionais das áreas de Humanas e de Ciências da Computação/Informação para a constituição de *corpora* da maneira mais adequada possível.

Imbuídos desse pensamento, os pesquisadores do Projeto *Dados Oraís da Microrregião de Vitória da Conquista - Bahia: Construção de um corpus oral digital anotado* se inseriram nessa perspectiva das *Humanidades Digitais*, por meio de construção e implementação de um *corpus* oral digital dessa microrregião.

Todavia, as questões aqui apresentadas não são as únicas a serem discutidas na constituição de *corpora* orais. Desse modo, constitui um dos passos futuros a definição dos critérios de transcrição a serem adotados, que deve estar subordinada aos objetivos da análise que se vai realizar (cf. Projeto *Vertentes*, UFBA). Considerando-se que qualquer ferramenta de transcrição apresentará restrições, os critérios a serem estabelecidos devem estar de acordo com os propósitos do grupo de pesquisa e os tipos de análise a serem realizadas com os dados coletados (MENDES; OUSHIRO, 2013; OUSHIRO, 2015).

6. Referências Bibliográficas

BANKS, H. From Analog to Digital: A (Very, Very Simplified) History of Audio. *Noisey*. 16 maio 2013. Disponível em: <https://noisey.vice.com/en_ca/article/from-analog-to-digital-a-very-very-simplified-history-of-audio>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CHRISTMANN, K. E.; DOMINGOS, F. K. P.; OLIVEIRA, J. S. de; QUADROS, R. M. de. O software ELAN como ferramenta para transcrição, organização de dados e pesquisa em aquisição da língua de sinais, 2010, Palhoça. *Anais do IX Encontro do CELSUL*, Palhoça, SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/5759208-O-software-elan-como-ferramenta-para-transcricao-organizacao-de-dados-e-pesquisa-em-aquisicao-da-lingua-de-sinais.html>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

DALMOLIN, A. R.; MARONEZ, I. T. Audiolivro e história das tecnologias de gravação e reprodução sonora: um produto em construção. In: 10º Encontro Nacional de História da Mídia, 2015, Porto Alegre. *Anais do GT História da Mídia Sonora*. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/10o-encontro-2015/gt-historia-da-midia-sonora-1/audiolivro-e-historia-das-tecnologias-de-gravacao-e-reproducao-sonora-um-produto-em-construcao/view>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica – Homenagem a Fernando Tarallo*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p. 107-128.

DUARTE, M. E. L. *A perda do princípio “Evite Pronome” no português brasileiro*. 1995, 151f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. 1995.

- FELÍCIO, M. D. ELAN (EUDICO Language Annotator): Ferramenta para transcrição de dados LIBRAS/Português – um estudo piloto. In: 4º Seminário de Pesquisa, Extensão e Inovação do IFSC, 2014, Palhoça. *Anais do SEPEI 2014*. Palhoça: IFSC, 2014. Disponível em: <<http://eventoscientificos.ifsc.edu.br/index.php/sepei/sepei2014/paper/view/406/526>>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- MARINS, J. E. *O Parâmetro do Sujeito Nulo: uma análise contrastiva entre o português e o italiano*. 2009. 111 f. Tese (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- MARTINS, M. A. *Mudança Sintática e Estilo: Investigando a influência do gênero em um processo de mudança na história do português brasileiro*. In: II Congresso Internacional de Dialectologia e Sociolinguística, 2012, Pará. *Anais do II CIDS*. Pará: UFPA, 2012.
- MENDES, R. B.; OUSHIRO, L. *Documentação do Projeto SP2010 – Construção de uma amostra da fala paulistana*. 2013. Disponível em: <http://projetosp2010.fflch.usp.br/sites/projetosp2010.fflch.usp.br/files/MENDES_2011-SP2010-ProjRegularFAPESP.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.
- MORTON JR, D. *Sound Recording: the life story of a technology*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2006.
- NAMIUTI-TEMPONI, C.; SANTOS, J. V. Novos desafios para antigas fontes: a experiência DOViC na nova linguística histórica. In: *Congresso de Humanidades Digitais em Portugal: Construir pontes e quebrar barreiras na era digital – 2015*, 2015, Lisboa. *E-Book do Congresso...* Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2017 (no prelo).
- OLIVEIRA JR., M. NURC digital: uma proposta de preservação dos dados do projeto NURC. In: MELLO, H; PETTORINO, M; RASO, T. *Proceedings of the VIIth GSCP International Conference*. Speech and Corpora. Firenze: Firenze University Press, 2012, p. 128-132.
- OUSHIRO, L. Transcrição de entrevistas sociolinguísticas com o ELAN. In: FREITAG, R. M. K. (Org.). *Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística*. São Paulo: Edigar Blücher, 2014, p. 117-132.
- OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. 2015. 394f. Tese (Doutorado em Letras) – USP, FFLCH, São Paulo, 2015.
- PINTO, W. A. Evolução da acessibilidade aos meios de gravação e produção musical. *Sonora*, v. 4, n. 7, p. 1-4, 2012.
- PROJETO Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia. s/d. Disponível em: http://www.vertentes.ufba.br/images/paginas/projeto/chave_de_transcricao.pdf. Acesso em: 02 jul. 2015.
- RUBERY, M. Canned Literature: TheBook after Edison. In: GREENSPAN, E.; ROSE, J. (Ed.). *Book History*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 2013, p. 215-245. 16 v.
- SANTIAGO, E. *História da gravação do som*. [2011?]. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/curiosidades/historia-da-gravacao-do-som/>>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- SANTOS, J. V.; BARREIROS, P. N. Simpósio Humanidades digitais: limites e possibilidades do digital nas fontes documentais de língua. In: **X CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 2017, Niterói. Lista de Simpósios Temáticos Aprovados. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2017**. Disponível em: <<http://abralin.org/congresso2017/lista-simposios>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SILVA, E. W. R.; OLIVEIRA JR., M. **Digitalização dos dados do NURC: uma proposta metodológica.** In: **65ª Reunião Anual da SBPC, 2013, Recife.** *Resumos de Comunicações Livres - ISSN: 2176-1221.* Recife: UFPE, 2013. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/7526.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

VIANNA, G. Breve resumo sobre a história das gravações. *Música de Minas*, [S.l.], 21 jun. 2009. Disponível em: <<http://www.musicademinas.com.br/index.php/informacao/artigos/23-breve-resumo-sobre-a-historia-das-gravacoes>>. Acesso em: 20 mar. 2017.



O ensino da argumentação por meio da oralidade e da escrita

Renata Soneghetti Cauper Pinto¹

1. Introdução

Mostrar o funcionamento da língua nas aulas de Português, por meio do contexto de uso do falante, é possível quando o professor estimula seus alunos a refletirem sobre a linguagem. Essa atividade discursiva, em seu aspecto dialógico, mostra que as intenções de cada falante são estabelecidas através das relações interpessoais. Diante dessa ideia, o vínculo entre a linguagem e o pensamento é inerente ao ser produtor de discursos com base em suas opiniões e convicções.

Em diferentes situações cotidianas, nossos alunos mostram ser capazes de argumentar, defendendo seus pontos de vista. A facilidade com que isso acontece na fala mostra-se maior do que na escrita. O objetivo geral da pesquisa, portanto, foi oferecer ferramentas aos alunos de ensino fundamental, para que promovessem o desenvolvimento da argumentação na oralidade e na escrita. Para isso, o estudo envolveu os gêneros textuais depoimento (opinião), artigo de opinião, debate e entrevista. Cada gênero foi apresentado em diferentes etapas, as quais foram realizadas com base na necessidade de aprendizagem dos alunos.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: 1) apresentar e aprofundar conhecimentos sobre os gêneros depoimento, artigo de opinião, debate e entrevista; 2) expor as características do tipo textual argumentativo; 3) sistematizar o conhecimento dos conectores argumentativos e dos marcadores textuais nos textos argumentativos junto aos alunos; 4) ampliar conhecimentos de mundo dos estudantes; 5) mediar a observação dos alunos quanto às diferenças encontradas entre o texto oral e o texto escrito para uma melhor compreensão da língua; 6) propor atividades de produção oral com base nos gêneros trabalhados.

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a atenção dada à linguagem, como aquela constituída por um sujeito capaz de atuar criticamente em seu meio social,

¹ Mestre em Letras pelo Proletras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Formação de professores (UERJ - FFP). Graduada em Letras (habilitação em Português - Francês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Especialista em Estudos Literários pela UERJ - FFP. E-mail para contato: renata.aulas@gmail.com

fez com que o trabalho docente levasse em consideração atividades voltadas para o uso mais efetivo da língua. Nessa perspectiva, o uso de diferentes gêneros em sala de aula pode levar o aluno a uma comunicação mais eficaz, visto que estes gêneros variam conforme as circunstâncias que se estabelecem em uma interação entre falantes. Essa perspectiva tem como base a noção de gênero tratada nos estudos de Bakhtin (2011). Para esse filósofo da linguagem, a heterogeneidade de gêneros aumenta na mesma proporção em que o falante interage em diferentes situações de comunicação.

2. A metodologia e os fundamentos teóricos

O trabalho de intervenção foi realizado em etapas com alunos do nono ano de uma escola municipal em Queimados, na Baixada Fluminense, entre os meses de maio e julho de 2016. O conteúdo programático do referido ano foi fator importante para que eu pudesse trabalhar a argumentação dos alunos, os quais não, na maioria das vezes, não apresentavam coesão e coerência na forma como expressavam suas opiniões nas produções escritas. Sendo assim, foram selecionados textos que desenvolvessem a reflexão sobre o assunto “violência”, o qual foi proposto diante das constantes desentendimentos entre alunos na sala de aula.

Desenvolvi meu trabalho por meio de pesquisa qualitativa, considerando a relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O método utilizado foi o da pesquisa-ação, em que o professor pode atuar como mediador durante um processo de ensino-aprendizagem e o aluno pode desempenhar papel ativo, visto que realiza reflexões sobre o meio em que atua.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o processo ação-reflexão-ação no trabalho do professor pesquisador “resulta em uma ‘teoria prática’, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 48). Para Thiollent (2011), “a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo” (Thiollent, 2011, p. 28).

De acordo com essa perspectiva, a pesquisa buscou ensinar aos alunos como utilizar diferentes gêneros para que pudessem argumentar de maneira mais interativa e proficiente. A interação entre sujeitos foi aspecto importante para que a pesquisa pudesse ter como resultado a melhora nas argumentações dos alunos. Bakhtin (2011) aborda a presença da interação na comunicação entre falante por meio do uso de diferentes gêneros do discurso. Para o autor, há a necessidade de dominarmos os diferentes tipos de gêneros para que possamos nos comunicar de maneira mais eficaz.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (Bakhtin, 2011, p. 285)

Dessa forma, a pesquisa utiliza como referencial teórico autores que contribuem para as análises sobre a argumentatividade na interação. A forma como desenvolver e observar as estratégias de argumentação que existem na linguagem, assim como os elementos linguísticos que auxiliam na organização de ideias foi trabalhada com base em Faraco e Tezza (2014), além de Passarelli (2012), voltados para as características de gêneros constituídos de argumentos, assim como para o próprio ato de argumentar, o qual abrange a presença da persuasão e o convencimento.

O estabelecimento lógico da argumentação foi analisado com base em Koch e Travaglia (2011, 2013), além de Fávero, Andrade, Aquino (2012). Os estudos de Abreu (2009), Cabral (2011), Guimarães (1995, 2007), Antunes (2010), Koch (2002, 2012, 2013) e Fávero (1993), auxiliaram na avaliação da presença e do uso dos conectores argumentativos e dos organizadores textuais.

O trabalho com a oralidade foi processo importante para que o aluno pudesse refletir sobre sua língua em uso. Para a pesquisa, foi importante a leitura de Marcuschi (2010), que trata do processo de retextualização e de Fávero, Andrade e Aquino (2012), autores que mostram formas de analisar o conteúdo do que falamos e como nos comunicamos, fazendo considerações, inclusive, sobre marcadores conversacionais, aos quais tive de estar atenta durante a análise das gravações.

3. As etapas

Comecei minha pesquisa em sala de aula, pedindo para que os alunos escrevessem uma redação escolar sobre a seguinte pergunta: “O cidadão que não recebe educação adequada pode vir a se tornar violento?”. Na ocasião, decidi não fazer debate sobre o assunto para que eu pudesse verificar quais eram os conhecimentos prévios sobre essa questão. A pergunta surgiu em decorrência do mau comportamento dos alunos em sala de aula. Foi possível verificar, além do conhecimento de mundo dos estudantes, a forma como eles utilizavam os elementos coesivos e a coerência com que escreviam suas produções.

Na segunda etapa, houve a apresentação do gênero artigo de opinião para os alunos. Foi utilizado o livro didático, visto que neste material encontrava-se texto voltado para o assunto “violência”, o qual foi foco de todo o trabalho. Destaco ainda que usei como eixo de meu trabalho o tema transversal “ética”, proposto pelos PCN. Segundo Brasil (1998, p. 40), “Por tratarem de questões sociais contemporâneas, que tocam profundamente o exercício da cidadania, os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra”.

As perguntas que utilizei para o debate foram: a) De acordo com o autor, de que forma a desigualdade social pode contribuir para que haja a violência em nossa sociedade?; b) Por que os pobres acabam sendo as primeiras vítimas da violência em nosso país?; c) Na sua opinião, por que as políticas públicas não têm favorecido os mais pobres? Poderia dar um exemplo?. Os alunos falaram sobre as promessas não cumpridas por governantes e os gastos públicos que geralmente, segundo eles, não têm sido aplicados com eficiência para sanar os problemas da população.

Para a terceira etapa, expliquei aos alunos o porquê da realização de uma produção inicial sobre assunto selecionado e quais seriam os próximos passos para que os estudantes pudessem compreender o que estavam produzindo, para quê e para quem.

Avisei que debates seriam realizados sobre o tema e que recolheria depoimentos orais, por meio de gravações, que pudessem ajudar em suas produções escritas. Os áudios a serem produzidos seriam, então, inseridos no *blog* da escola (<http://emsnelsoncarneiro.blogspot.com.br/>), criado como forma de contextualizar produções da turma.

Todos já tinham conhecimento sobre a existência desse suporte, visto que, no ano de 2015, eles o alimentaram com material para o jornal *online* da escola: o Jornal Carneirão. Este jornal foi feito de maneira a estimular produções nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Artes. Todo o seu conteúdo esteve disponível no mural da escola como forma de culminância de projeto envolvendo as três disciplinas.

Lorenzi e Pádua (2012, p. 40) afirmam que “[...] o *blog* tornou-se um ambiente que possibilita a seu usuário liberdade para produzir, reproduzir e difundir a escrita de maneira interativa”; e que, portanto, proporciona ao autor e ao leitor do que é nele inserido “novas formas de acesso à informação, a processos cognitivos, como também às novas formas de ler e escrever”.

Dando continuidade à intervenção, expliquei aos alunos os gêneros debate e entrevista, que seriam trabalhados com frequência nas aulas seguintes, além de reforçar o conceito e as características do gênero artigo de opinião. Destaquei a importância de cada um respeitar o turno de fala do outro durante os debates; o quanto devemos escolher o entrevistado de acordo com o assunto de interesse de um público leitor/ouvinte, além de falar sobre a estrutura de uma entrevista; e como o artigo de opinião deve ser escrito para uma melhor compreensão do público.

Como forma de os alunos perceberem a importância das relações entre as orações e das relações entre parágrafos, entreguei o artigo de opinião “A punição como crime”, de Ferreira Goulart, que fora escrito na Folha de São Paulo, em 2008. Nele, os alunos puderam preencher, com os conectivos mais adequados, lacunas deixadas por mim.

Após completá-lo, os alunos verificaram no livro didático (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 219-220) o artigo de opinião completo e puderam refletir sobre suas respostas, assim como sobre o texto; além de debaterem sobre o texto “A desigualdade é violenta”, artigo de opinião escrito na Folha de São Paulo, por Patrus Ananias, então ministro do Desenvolvimento Social e Combate à Fome em 2007. Os textos encontravam-se no mesmo livro didático dos alunos.

Na quarta etapa, os alunos tiveram contato com o gênero depoimento. Visto que encontrei poucas informações a respeito desse gênero em livros didáticos ou em leituras acadêmicas, optei por adaptar o conceito de comentário dado por Köche; Boff; Marinello (2014) para dar explicações aos

alunos. O conceito apresentado pelas autoras era mais próximo do gênero depoimento enquanto texto breve que defende uma opinião, já que o comentário também seria essencialmente argumentativo:

O comentário consiste em gênero textual que analisa determinado assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica, uma obra publicada, um filme, uma competição esportiva, entre outros objetos, tecendo considerações avaliativas.

Sua estrutura é relativamente livre, pois depende das intenções do autor, do veículo no qual será publicado e do interlocutor que almeja atingir. O comentário pode constituir-se de: *apresentação*, *descrição* e *avaliação*. (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014, p. 53, grifo do autor).

Sendo assim, apresentei o gênero depoimento (opinião) da seguinte forma: gênero que analisa determinado assunto, uma questão polêmica, um fato ocorrido, uma publicação etc., utilizando a argumentação, de acordo com as intenções do autor. Apresentei, no quadro branco, o conceito e as características desse gênero, estabelecendo uma distinção entre depoimento enquanto relato e depoimento enquanto opinião com relação a algum tema proposto.

Como características, mostrei e expliquei que esse gênero: pertence à ordem do argumentar; permite análise de um assunto de forma crítica, progressiva e consistente; pode valer-se de diferentes tipos de argumento (como os: de autoridade, por evidência, por comparação (analogia), por exemplificação, por princípio, por causa e consequência; utiliza linguagem que depende do espaço no qual o depoimento será divulgado; e faz uso, predominantemente, do presente do indicativo.

Na quinta etapa, houve o aprofundamento do ensino do gênero debate e a sistematização de articuladores textuais nesse gênero. Isso foi feito por meio de um debate voltado para o tema “a violência na sociedade hoje e as causas da violência”, o qual fazia parte do livro didático dos alunos. Para isso, discentes foram escolhidos para interpretar, como em um teatro, o debate entre os personagens presentes no exemplo dado pelo livro. Em seguida, expliquei aos alunos quais costumam ser os principais articuladores textuais utilizados na oralidade, quando queremos expressar o nosso ponto de vista sobre algum assunto.

Até a nona etapa, aprofundei o assunto selecionado com a leitura de notícia e entrevista, além de apresentar vídeos aos alunos a respeito do mesmo assunto e reforçar o aprendizado com exercícios de reforço. A intenção era ampliar o conhecimento de mundo dos estudantes por meio de diferentes gêneros que dessem conta do aprendizado e da sistematização de articuladores textuais e aos poucos de marcadores textuais, permitindo a todos a compreensão de possíveis relações de sentido presentes nos textos.

Na décima etapa, verifiquei o quanto os alunos conseguiram assimilar sobre o assunto trabalhado. Na ocasião, antes de gravar seus depoimentos, pedi para que todos lessem frases que selecionei sobre o tema e debatessem entre si sobre a ideia presente em cada uma. Elas os remetiam às situações lidas nos gêneros textuais trabalhados em sala de aula e ao conteúdo de vídeos que também foram apresentados durante o processo de intervenção. Para recolher depoimentos, fiz a

mesma pergunta que os motivou a escrever a redação escolar no início das etapas: “O cidadão que não recebe educação adequada pode vir a se tornar violento?”. As produções orais foram gravadas por mim em meu gravador e ao mesmo tempo no celular de cada aluno.

Na sequência, como forma de fornecer aos meus alunos a possibilidade de refletir sobre o conteúdo que falaram na gravação, assim como sobre as aulas dadas, pedi que todos escrevessem em uma folha um texto argumentativo que teve como tema a mesma pergunta feita durante a gravação.

A intenção era que os alunos pudessem refletir melhor sobre o assunto “violência”, desta vez de maneira ainda mais reflexiva, a visto que estariam ouvindo suas próprias ideias para que pudessem expressá-las de maneira mais coesa e coerente na escrita. Motivados com a atividade, os alunos apresentaram argumentos relacionados a seu conhecimento de mundo e, portanto, a seu repertório de ideias, realizando a atividade com sucesso.

Na décima primeira etapa, houve a entrega das produções corrigidas aos alunos. Todos puderam retirar dúvidas para que pudessem realizar a reescrita. Essa etapa foi importante para que cada um dos discentes observasse o que poderia melhorar em seus textos. Foi possível, portanto, aprofundar conhecimentos necessários à refacção e dar maior segurança e motivação para que cada aluno realizasse a próxima etapa.

Na reescrita de seus textos, na décima segunda etapa, cada aluno relia suas produções anteriores para que pudesse melhorar a coesão e a coerência. Desta vez, as produções tornaram-se mais argumentativas.

A correção das produções reescritas foi entregue aos alunos na décima terceira etapa, quando eles perceberam que produziram um texto mais organizado e, portanto, mais coeso, com aspectos relativos à informatividade como a ortografia, concordância, pontuação e uso de articuladores textuais mais presentes e utilizados de maneira mais reflexiva, diferentemente da primeira produção, em que oralidade se fazia presente em determinadas produções.

As gravações e os textos dos alunos foram inseridos no *blog* da escola. No suporte, também foram colocadas figuras, representando o que os alunos pensavam sobre a violência. A proposta foi bem aceita pelos estudantes. Eles ilustraram situações que mais lhes incomodavam e preocupavam.

4. A análise e seus critérios

Para a análise foram selecionados quatro produções de dezessete alunos, sendo uma dessas produções um depoimento oral que foi gravado por mim e pelo aluno, por meio de celular. Por se tratar de um assunto que era de interesse dos estudantes, as produções orais puderam ser realizadas por eles de forma mais abrangente, visto que o conteúdo estudado, em alguns momentos, se fez presente em meio ao repertório de ideias que todos puderam expor ao longo das etapas de produção.

As etapas desenvolvidas puderam envolver os participantes da pesquisa em situações de reflexão sobre o assunto por meio de atividades voltadas para a leitura e o debate. Para que o ensino e aprendizagem dos articuladores e dos organizadores textuais pudessem ser analisados, as produções orais e escritas foram analisadas em quatro momentos da pesquisa: primeira produção diagnóstica; recolhimento de gravações; retextualização e reescrita.

Vale destacar que a primeira produção, chamada de diagnóstica e apresentada na pesquisa como P1, esteve voltada para a análise de dificuldades que os alunos poderiam ter quanto ao uso de articuladores e organizadores textuais, por meio dos quais expressavam seus conhecimentos prévios sobre o assunto proposto.

A segunda produção, identificada como P2, era voltada para o recolhimento de gravações de depoimento (opinião) dos alunos participantes como forma de verificar a coesão e a coerência dos argumentos na oralidade. Dando continuidade à pesquisa, houve o processo de retextualização, identificada como P3, em que os alunos ouviram seus depoimentos, os quais haviam sido gravados em seus celulares; e a reescrita dos textos retextualizados, identificada como P4, a qual teve como foco a produção final de uma dissertação mais coesa e coerente.

Os procedimentos argumentativos citados por Passarelli (2012), como a escolha lexical (seleção de palavras, locuções e formas verbais), a presença da intertextualidade (por meio de citações, por exemplo), a coesão (como no caso de processos de sequencialização na superfície textual), entre outros, foram observados no momento da análise das produções.

Quadro 1. Critérios de avaliação para produções argumentativas – eixo tipo textual argumentativo (5 pontos)

EIXOS	CRITÉRIOS	PONTOS	PRODUÇÕES			
			P1	P2	P3	P4
1º EIXO: TIPO TEXTUAL ARGUMENTATIVO	1.1. Texto predominantemente argumentativo.	5,0				
	1.2. Texto com trechos argumentativos, mas sem predominância argumentativa.	3,0				
	1.3. Texto com poucas passagens argumentativas (até 2 sequências argumentativas), com predominância clara de outros tipos textuais (narração, descrição, injunção etc.).	1,5				
	1.4. Texto com ausência de sequências argumentativas.	0				

Fonte: O autor, 2016.

Destaco que, como forma de avaliar a força argumentativa dos enunciados produzidos pelos estudantes, com base em Faraco e Tezza (2014, p. 240-241), utilizei as seguintes perguntas: “a) Qual a opinião defendida pelo texto?; b) Que argumentos o autor apresenta em defesa de sua opinião?; c) Que informações o autor apresenta para sustentar seus argumentos?”. Para a avaliação das produções quanto ao eixo tipo textual argumentativo, foi utilizado o seguinte quadro, constituído por itens aos quais foram atribuídos diferentes valores que correspondem à qualidade com que foram abordados nas produções de cada aluno:

Koch (2002, p. 21) afirma que a coerência é a responsável pelo sentido do texto e, por isso, é fator fundamental da textualidade, além de estar presente em uma produção no momento em que permite o compartilhamento de conhecimentos entre os interlocutores envolvidos no processo de interpretação.

Para a avaliação do estabelecimento da coerência nas produções discentes, utilizei, como parâmetro, a presença dos fatores de coerência (KOCH, 2002): elementos linguísticos, conhecimento de mundo, conhecimento compartilhado, inferências, fatores de contextualização, situacionalidade, informatividade, focalização, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, consistência e relevância.

Os critérios de avaliação estabelecidos para verificar a coerência nas produções argumentativas, com itens aos quais foram atribuídos diferentes valores que correspondem à qualidade com que foram abordados nas produções, foram:

Quadro 2. Critérios de avaliação para produções argumentativas – eixo coerência (5 pontos)

EIXO	CRITÉRIOS	PONTOS	PRODUÇÕES			
			P1	P2	P3	P4
2º EIXO: COERÊNCIA	2.1. Uso produtivo dos fatores de coerência.	5,0				
	2.2. Uso regular dos fatores de coerência.	3,0				
	2.3. Uso insuficiente dos fatores de coerência.	1,5				
	2.4. Uso inadequado dos fatores de coerência.	0				

Fonte: O autor, 2016.

Segundo Koch (2012), os enunciados produzidos pelos sujeitos na interação possuem força argumentativa, porque são produzidos com o intuito de causar efeitos em quem recebe o argumento. De acordo com a autora:

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o “jogo”), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos *atuar* sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais) (KOCH, 2012, p. 29, grifo do autor).

No que se refere às análises da coerência nas produções textuais, em uma comparação entre os textos, observei as influências da oralidade na escrita e a evolução dos alunos na reescrita. Nesse caso, é importante ressaltar que, por meio da reflexão sobre a oralidade durante a produção do depoimento, cada aluno fez uso de conhecimentos adquiridos quanto ao uso adequado dos articuladores textuais.

Destaco que, como critério de análise do eixo coesão, tive por base a sistematização de conectores argumentativos e marcadores textuais, feita por Antunes (2010). A autora considera o contexto de produção do texto com base em um trabalho que envolve a compreensão das relações semânticas entre as palavras, o que pode acontecer por meio da análise dos conectores argumentativos propriamente ditos e dos articuladores textuais, aos quais ela chama de organizadores ou marcadores textuais. Para a análise da coesão, considerei os seguintes critérios:

Quadro 3. Critérios para análise do eixo coesão nas produções argumentativas

<u>Eixo de</u> <u>Análise:</u> Coesão	1) Uso de encadeamentos discursivos por meio de conectores argumentativos com função de expressar a orientação argumentativa dos enunciados: a) entre frases; b) entre períodos; c) entre parágrafos. 2) Ordenação de segmentos do texto por meio de organizadores textuais ou marcadores textuais.
--	---

Fonte: O autor, 2016.

Na pesquisa, verifiquei se a coesão sequencial² realizada por cada aluno, tanto através dos conectores argumentativos quanto dos marcadores textuais, permitia que o leitor compreendesse as possíveis relações de sentido propostas no texto e se elas estavam adequadas quanto ao uso. Apenas na produção final a escrita apresentava-se mais argumentativa, visto que, nela, a coesão e a coerência estavam mais presentes, momento em que houve maior presença da manutenção do propósito argumentativo. A seguir, o gráfico 1:

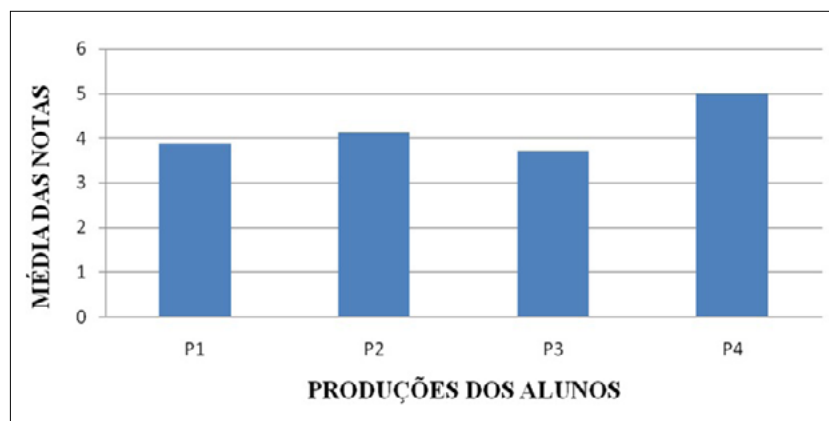


Gráfico 1. Média das notas dos alunos no eixo tipo textual argumentativo por produção

Fonte: O autor, 2016.

Sendo assim, quanto à análise da predominância ou não do tipo textual argumentativo, conforme o gráfico 1, foi possível constatar uma ligeira queda na retextualização, o que confirma a dificuldade que os alunos encontraram ao passarem para a escrita tudo o que produziram na oralidade.

Quanto ao estabelecimento lógico da argumentação, houve uma maior coerência na fala do que na escrita, fato possível de ser verificado até a etapa da retextualização. Conforme apresenta o gráfico 2, a seguir, a partir da reescrita, por meio de uma maior reflexão sobre os argumentos utilizados na oralidade, os alunos aprofundaram ideias e repensaram as opiniões iniciais sobre o tema proposto, evitando, assim, as contradições que fizeram na primeira produção.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 78) preconizam que, por meio de práticas mediadas pelo docente, os alunos apropriam-se de habilidades para que possam efetuar a autocorreção: “Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar)”.

2 De acordo com Koch (2013), “A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.” (KOCH, 2013, p. 53).

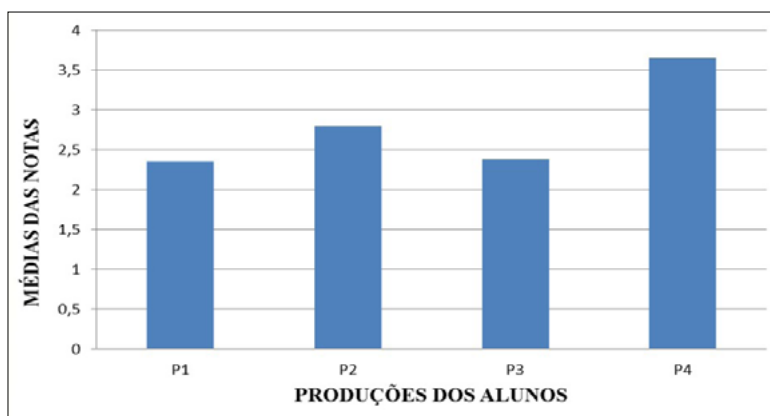


Gráfico 2. Média das notas dos alunos no eixo coerência por produção

Fonte: O autor, 2016.

Quanto à presença e o uso adequado dos conectores argumentativos e dos organizadores textuais, como mostra o gráfico 3, verificou-se que: na primeira produção houve preferência pelo uso dos conectores argumentativos como *porque*, *e*, *mas*; na segunda, os alunos utilizaram esses mesmos elementos; na terceira, houve redução no uso de conectores e/ou marcadores influenciados pela oralidade; e na última, os depoimentos apresentaram argumentos com sequências argumentativas mais lógicas.

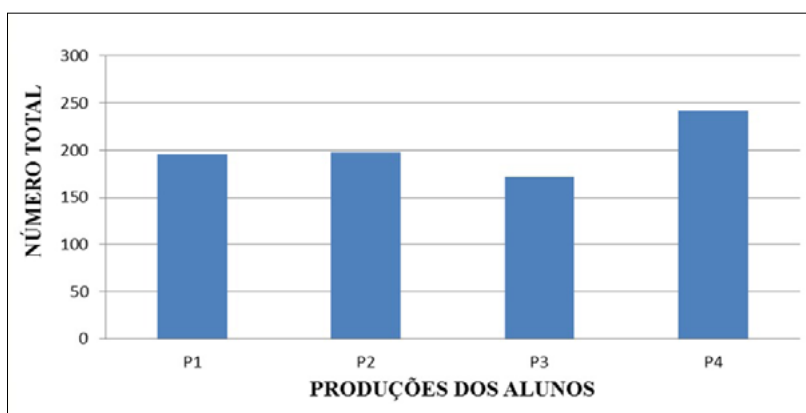


Gráfico 3 – Total de conectores argumentativos e marcadores textuais por produção

Fonte: O autor, 2016

5. Considerações finais

Neste artigo, buscou-se apresentar o quanto o processo de ensino-aprendizagem em etapas, de acordo com critérios de análise e avaliação, determinados com base em autores que contribuem para o aperfeiçoamento da argumentação, pode auxiliar o profissional de ensino em um trabalho voltado para a oralidade e a escrita dos discentes.

A realização de uma produção oral em uma das etapas da intervenção em sala de aula proporcionou melhora na produção escrita final, pois foi uma experiência motivadora que os levou a uma reflexão sobre a língua em funcionamento na oralidade. A reescrita, por sua vez, auxiliou os alunos a aplicarem todo o conhecimento obtido ao longo do processo de ensino-aprendizagem, respeitando o uso mais adequado de elementos linguísticos explorados durante a pesquisa em sala de aula.

Portanto, o aprimoramento da escrita dos alunos quanto à argumentação, coerência e coesão foi obtido. Além disso, as aulas os fizeram refletir sobre o fato de que uma sociedade que tem a educação como fator preponderante para o bom convívio do jovem com a comunidade em que vive pode ser mais justa e menos violenta.

Referências bibliográficas

- ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 13. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irlandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- _____. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. *A força das palavras: dizer e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2011.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens, 8º ano: língua portuguesa*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- _____; _____. *Português: linguagens, 9º ano: língua portuguesa*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. *Oficina de texto*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FÁVERO, L.L. *Coesão e coerência textuais*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- _____; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Pontes, 2007.

- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *A coerência textual*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. *A coesão textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. *As tramas do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.
- _____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- _____; _____. *Texto e coerência*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adriane Fogali. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley De. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 35-54.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Linguística do texto: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola, 2012.
- PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Investigando o estatuto da concordância verbal variável com *tu* em Belém do Pará

Ricardo Bezerra Sampaio¹

Vinculado aos postulados teóricos da Sociolinguística, nomeadamente aqueles relacionados à Teoria da Variação e da Mudança e dos estudos sobre estilo, a pesquisa que por ora apresento trata da concordância verbal variável na ocorrência com o pronome de segunda pessoa *tu* em Belém do Pará.

Este artigo está dividido em quatro seções: na primeira, farei a apresentação da situação (sócio) linguística a ser investigada, com o intuito de justificar o porquê das escolhas – do problema de pesquisa e das teorias – envolvidas no projeto; na segunda, trato de questões metodológicas – a estrutura do trabalho e as problemáticas relacionadas ao trabalho de campo; na terceira, trato de apresentar os resultados obtidos a partir do confronto dos dados com as hipóteses por mim elaboradas. Na quarta e última seção, à guisa de palavras finais, faço uma breve discussão em torno dos resultados obtidos.

*

Como forma de introduzir o tema de minha pesquisa e as questões sobre as quais me debruço ao longo do trabalho, trago o seguinte comentário, atribuído a Pasquale Cipro Neto:

Estive em Belém, capital do Pará, para proferir duas conferências. [...] *É claro que nessas ocasiões presto muita atenção no que ouço.* Nada de procurar erros, pelo amor de Deus! O que me fascina é descobrir as particularidades da linguagem de cada comunidade, de cada grupo social. E a linguagem dos paraenses – mais especificamente a dos belenenses – é particularmente interessante. ‘Queres água?’, perguntava educadamente uma das pessoas que participaram da equipe de apoio. O pronome ‘tu’, da segunda pessoa do singular, é comum na fala dos habitantes de Belém. Com um detalhe: o verbo conjugado de acordo com o que prega a gramática normativa, ou, se você preferir, exatamente como se verifica na linguagem oral em Portugal. [...] Inevitável lembrar uma canção de uma dupla da terra, Paulo André e Rui Barata [...] ‘Tu te foste’, diz a letra, certamente escrita assim pelo letrista Rui Barata, *exatamente como dizem as pessoas em Belém.* A cantora Fafá de Belém, equivocadamente, gravou ‘fostes’. Uma pena! ‘Fostes’ serve para vós: ‘vós fostes’ (CIPRO NETO, 2009, grifos meus).

¹ Graduado em Letras, com habilitação em língua portuguesa, pela Universidade Federal do Pará. Atualmente desenvolve pesquisa de mestrado no programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) sob orientação da Profa. Dra. Anna Christina Bentes e com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Deparei-me com esse texto sendo compartilhado febrilmente em uma rede social por vários de meus amigos de Belém. As fontes são duvidosas: não saberia dizer ao certo se o texto é de fato da autoria de Pasquale Cipro Neto. Mas não é por ser ele o autor que faço uso do excerto recortado, muito menos por concordar plenamente com suas proposições ou por compartilhar da sua visão de língua. O texto serve apenas como um dado de caráter quase proverbial que revela uma determinada visão que se tem e que circula sobre a língua falada em Belém, uma visão que é inclusive compartilhada por grande parte dos belenenses. Cabe notar que a variável por mim pesquisada não abarca somente a aplicação vs. a não aplicação da regra de concordância, mas também a discussão em torno de uma determinada visão de “certo” (aplicação da regra) e “errado” (não aplicação da regra) a qual se sobrepõe também a identidade social e linguística do belenense.

Se é assim que “falam” os belenenses, o que pensar, então, das seguintes ocorrências, retiradas das entrevistas sociolinguísticas por mim realizadas?:

Excerto 1

(Informante Marcos², 33 anos): na periferia, **tu já tem** que lidar com a questão do:: da violência/ o pessoal abre a porta, eles são gente fina, mas tem a violência, né::

Excerto 2

(Informante Julia, 30 anos): **tu pega** o quarenta horas ver-o-peso – daqui de casa, né? – aí ele vai pela Mário Covas, vai entrar na BR e... até chegar na Almirante, né? aí ele chega na almirante e **tu fica** tranquilo que i::h vai demorar ((ri))... no fim da Almirante ele dobra na José Malcher, aí ele vai direto na José Malcher e vai dobrar na Visconde de Souza Franco, sabe?

Excerto 3

(Informante Gabriela, 24 anos): [...] **tu desce** na primeira parada e **Ø segue** direto pra dentro da marambaia até o terminal/ até chegá no muro ((ri)) diretã::o/ **TU não vai lá::** pra dentro no sentido que vai pra Belém mas **tu segue** como se tivesse paralelo a Augusto Montenegro/ entendeu?

Excerto 4

(Informante Mariana, 56 anos): ...minha filha, **tu tá ocupada?** me veja a chave que abre isso aqui, ó...

Excerto 5

(Informante Roberto, homem, 33 anos): eu acho engraçado o “tu”, né? o “tu” ele – **tu estuda** em livro ele, né? – que é a segunda pessoa do singular, né?

2 Todos os nomes atribuídos aos falantes são fictícios.

Parece existir uma pronunciada disparidade entre o comentário atribuído a Pasquale Cipro Neto sobre o falar belenense e a realidade linguística com a qual me deparei ao longo da pesquisa. Não somente do lugar de pesquisador, mas também como falante do dialeto belenense, posso afirmar que, de fato, o relato de Pasquale não condiz – pelo menos não de forma tão absoluta – com a língua a qual me habituei a falar e a ouvir desde criança. Em realidade, dos vinte e dois falantes entrevistados para a constituição do corpus, apenas entre sete registrei a ocorrência da famigerada aplicação da regra de concordância com *tu* – e mesmo entre esses sete falantes a presença da conjugação canônica entre o verbo e o *tu* competiu com a sua ausência.

Dessa forma, tomando como parâmetro de minha análise a aplicação da regra, a questão que passou a mover o trabalho de pesquisa foi: *por que e sob que condições se aplica a regra de concordância canônica com tu em Belém?* Por conta da questão de pesquisa, o aparato teórico utilizado como suporte para a análise e discussão do problema passou a agregar, além da teoria variacionista, quadros de trabalho como o *audience design*, de Allan Bell, a noção de *performance speech*, de Natalie Schilling-Estes e a teoria dos atos de identidade, de Nikolas Coupland. A pesquisa passou, então, a se justificar como uma tentativa de fazer uma análise responsável – mais próxima das vivências sociolinguísticas dos belenenses – a partir de um recorte sincrônico.

*

A metodologia do trabalho foi composta por três etapas: uma de elaboração das hipóteses de trabalho e planejamento, uma de campo, momento da realização das entrevistas, etapa crucial do trabalho sociolinguístico, e, levando em conta a realidade observada em campo, uma de refinamento e teste das hipóteses elaboradas nos primórdios da pesquisa. Descrevo, então, essas três etapas.

A ideia inicial consistia em solicitar instruções aos participantes da pesquisa – percebi, a partir de alguns testes preliminares, que a forma de tratamento e, conseqüentemente, as formas verbais variantes emergiam com mais facilidade quando eu expunha os falantes a situações sociocomunicativas (a solicitação de instruções, para ser mais específico) que demandavam marcas linguísticas tais como as formas de tratamento. Para reforçar a emergência do pronome de segunda pessoa, outra estratégia da qual fiz uso foi a indução da forma *tu*. Ao solicitar quaisquer instruções, a forma selecionada de minha parte para iniciar a interação com os falantes foi sempre o *tu*; além disso, já que a variável dependente dizia respeito à aplicação vs. não aplicação da regra de concordância na ocorrência com o pronome de tratamento, procurei alternar também as variantes, mesmo na interação com um único falante, ora aplicando a regra, ora ignorando seu uso.

O próximo passo, então, foi buscar trabalhos que dessem uma ideia do instrumental de análise necessário à problemática da concordância verbal variável, mais especificamente na ocorrência com a forma pronominal de segunda pessoa *tu*. A partir de então, tendo eu consciência de que fenômenos semelhantes ao qual eu me propunha a investigar poderiam ser encontrados mais facilmente nas regiões norte e sul do Brasil, locais com altas taxas de uso do *tu*, lancei-me à leitura dos trabalhos de Lorengian (1996) e Amaral (1999; 2000; 2003), ambos pesquisadores da região sul, e Alves

(2015) e Costa (2013, pesquisadores da região norte. Atentando a certos elementos metodológicos recorrentes nos trabalhos desses quatro autores, elaborei uma série de hipóteses relacionadas a fatores linguísticos, agrupados entre si levando em consideração semelhanças gramaticais e lógicas (cf. AMARAL, 2003) e fatores estilísticos, que levaram em consideração a interação no momento da entrevista sociolinguística (onde e sob que condições o falante foi entrevistado), aspectos do perfil de cada informante (ocupação/profissão, nível de escolaridade e práticas de letramento). Dessa forma, cheguei a um conjunto de hipóteses, relacionadas a um grupo de fatores morfofonológicos, um grupo de fatores sintáticos e um grupo de fatores estilísticos. Os dois primeiros grupos provêm de maneira mais direta (ainda que com algumas adaptações) dos trabalhos de Lorengian, Amaral, Alves e Costa; por sua vez, o último resultou de observações feitas durante e após a etapa de trabalho de campo, aspecto ao qual me deterei mais abaixo. Em cada um dos grupos de fatores, testei hipóteses distintas, relacionadas a variáveis linguísticas e extralinguísticas ligadas à variável linguística investigada. Para o grupo de fatores morfofonológicos, as hipóteses dizem respeito à saliência fônica, ao tempo e modo verbais e à forma de apresentação do verbo (se em forma sintética ou perifrástica); para o grupo de fatores sintáticos, testei as variáveis paralelismo formal no nível discursivo e presença do pronome em função sujeito; por fim, para o grupo de fatores estilísticos, testei hipóteses relacionadas à presença do entrevistador, ao tópico da conversa, ao local onde a entrevista foi realizada e às atividades realizadas cotidianamente pelos entrevistados.

Quanto à seleção dos colaboradores da pesquisa, optei por seguir as orientações de Tarallo (1993). Inicialmente, formei células de informantes levando em consideração as variáveis do trabalho sociolinguístico clássico: naturalidade, sexo/gênero, faixa etária e nível de instrução. Um total de 22 participantes, naturais de Belém, 11 homens e 11 mulheres, com idades entre 13 e 65 anos e com níveis de instrução distintos foram entrevistados para a constituição do corpus. A entrevista sociolinguística foi construída em torno da solicitação de instruções, conforme esclareci no início desta seção. Decidi selecionar ambientes profissionais para realizar a pesquisa, não somente pela praticidade que isso representa, mas também para que as perguntas, pensadas a partir das atividades profissionais realizadas cotidianamente pelos falantes, tivessem uma ancoragem em referentes com os quais eles pudessem estabelecer alguma relação, o que facilitaria a concessão de instruções. Dessa forma, os ambientes selecionados foram o escritório regional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), localizado em uma área central de Belém, e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria de Fátima Monteiro Ferreira, localizada em uma área periférica do município de Marituba, região metropolitana de Belém. Essa seleção levou em consideração minha própria familiaridade com ambos os locais, uma vez que meu acesso a esses ambientes se deu graças ao fato de ter contato com pessoas que lá trabalham.

Acompanhado de um caderno de campo, registrei, à moda dos etnógrafos, todos os aspectos que me pareciam relevantes à situação linguística investigada. Isso levou a um refinamento das hipóteses, principalmente em face da constatação de que, do número total de ocorrências da variável dependente, apenas 17,5% correspondeu à aplicação da regra de concordância. As variáveis linguísticas

e extralinguísticas consideradas inicialmente perderam força, uma vez que o padrão de aplicação da regra de concordância não se correlacionou a essas variáveis, conforme demonstrarei na última seção. As observações em campo me fizeram atinar a regularidades outras no comportamento linguístico dos belenenses quanto à aplicação da regra de concordância, regularidades que foram elaboradas em forma de hipóteses e em uma nova forma de distribuição dos falantes: os que não aplicaram a regra de concordância e os que alternaram entre aplicação e não aplicação da regra. Constatei também que o primeiro grupo corresponde a falantes com nível de instrução básico (completo ou incompleto) e o segundo a falantes com nível de instrução superior (completo ou incompleto).

A partir de então, a pesquisa passou a beber das discussões relacionadas à variação em nível estilístico, principalmente as noções de *performance speech* e *audience design* e a teoria dos atos de identidade, uma vez que as hipóteses passaram a se relacionar ao porquê se aplica a regra de concordância em dados momentos.

*

Apresento agora, de forma breve, alguns resultados alcançados após o teste das hipóteses linguísticas e início do trabalho com as hipóteses estilísticas.

O teste das hipóteses linguísticas foi realizado levando em consideração os grupos de fatores morfofonológicos e sintáticos. Por conta da baixa ocorrência das formas de tratamento, dificuldade notada por pesquisadores que tratam de questões relacionadas à segunda pessoa do singular (doravante 2P), os testes para cada variável foram feitos manualmente, sem auxílio de softwares de análise estatística, obedecendo a uma lógica contrastiva. As ocorrências da variável dependente foram comparadas tanto em termos numéricos quanto em termos de contexto linguístico. Para determinar se os contextos linguísticos considerados nas hipóteses para os grupos de fatores linguísticos favoreciam, de fato, a retenção da desinência verbal de segunda pessoa singular, os primeiros contrastes foram efetuados somente entre os que aplicaram a regra de concordância. O segundo contraste foi feito entre o grupo que não aplicou a regra e o grupo que aplicou a regra, com o objetivo de determinar as diferenças em termos numéricos das ocorrências de 2P e de \emptyset (não ocorrência da desinência canônica) em um e outro grupo. Mesmo em face da baixa frequência de aplicação da regra de concordância, o objetivo desses contrastes foi descartar do bojo de explicações possíveis para o fenômeno variável aspectos estruturais da língua.

Assim, o resultado para cada uma das hipóteses relacionadas às variáveis linguísticas do grupo morfofonológico foram:

- (i) para a variável saliência fônica, criou-se uma escala de saliência, relacionada aos morfemas verbais desinenciais: -s > -es > -ste. Em Belém, pelo menos em tempos recentes, a saliência fônica não tem relevância na retenção da desinência de 2P. O pronunciado contraste entre a presença de material fônico relacionado a desinências número-pessoais de 2P e \emptyset – com a última se sobrepondo à primeira – dá indícios bem

claros da baixa relevância dessa variável: 13 ocorrências de –s, 6 de –es e apenas 1 de –ste contra 93 de Ø;

- (ii) para a variável tempo e modos verbais, verificou-se, a partir dos contrastes realizados entre os dois grupos de participantes, que, mesmo nos contextos temporais e modais mais propícios à ocorrência da desinência de segunda pessoa singular (2P) – o presente do indicativo, o pretérito perfeito do indicativo, o futuro do pretérito do indicativo, o imperfeito do subjuntivo e o presente do subjuntivo – a forma selecionada com mais frequência diz respeito a Ø (ou 3P), desinência relacionada aos tempos e modos do paradigma de terceira pessoa singular;
- (iii) a hipótese posta à prova para a forma de apresentação do verbo foi: as construções perifrásticas analíticas favorecem a retenção da desinência de 2P. No entanto, considerando o número de ocorrências da desinência de segunda pessoa singular em perífrases (apenas 13) a hipótese para essa variável foi logo descartada.

O resultado do teste das hipóteses para o grupo sintático foi:

- (i) a tendência de formas gramaticais semelhantes ocorrerem juntas é chamada de paralelismo formal. Para as marcas desinenciais relacionadas aos verbos, Naro e Scherre (1993) cunharam o termo *paralelismo formal no nível discursivo*. Para essa variável elaborei a seguinte hipótese: a marcação da desinência de 2P em um verbo com *tu* sujeito leva à formação de uma série linear paralela em que todos os outros verbos ocorrentes no mesmo trecho de fala retêm a desinência. A tendência maior, no entanto, foi a de ocorrência de Ø.
- (ii) Para a variável presença vs. ausência do pronome *tu*, a hipótese testada foi: a presença do pronome *tu* favorece a retenção da desinência de 2P. Essa hipótese também demonstrou estar distante da realidade linguística experienciada pelos belenenses, conforme indica a comparação entre os grupos.

A distribuição dos dados e os resultados obtidos a partir do teste das hipóteses evidenciam o mesmo comportamento para todas as variáveis: o Ø, alternativa à 2P, ocorre em maior quantidade e, ao que parece, seu uso tem figurado como norma no dialeto belenense.

Tendo em vista os resultados dos testes dessas hipóteses, o trabalho analítico passou a se preocupar, então, com a interação entre fatores estilísticos e linguísticos, uma vez que o trabalho de campo trouxe à tona aspectos relacionados, primeiro, a uma afirmação do que chamo de *identidade social e linguística belenense*, que se relaciona com e se projeta na concordância do verbo com o pronome *tu*, e, segundo, ao fato de que essa projeção identitária ocorre em contextos sociolinguísticos

específicos, os quais foram devidamente elicitados pelo trabalho etnográfico – conforme mencionado anteriormente, tais contextos dizem respeito à presença do entrevistador, ao tópico da conversa, ao local onde a entrevista foi realizada e às atividades realizadas cotidianamente pelos entrevistados.

As hipóteses elaboradas para a variação a nível estilístico, foram, dessa forma:

- (i) a consciência de ter como interlocutor um pesquisador acadêmico auto-identificado como paraense resulta em manipulação consciente e performativizada da língua, logo há tendência de retenção da desinência de P2;
- (ii) por terem práticas de linguagem mais próximas a práticas de linguagem escolarizadas, falantes com alto nível de instrução apresentam tendência de retenção da desinência de 2P; e, por fim,
- (iii) o tópico da conversa, que girou em grande parte em torno da atuação profissional dos falantes, levando em consideração os aspectos e a concessão de instruções, atua como favorecedor na retenção da desinência de P2.

Algumas dessas hipóteses ainda estão em fase de testes (principalmente a primeira), mas minhas observações em campo apontam para a comprovação de grande parte delas, à revelia do que aconteceu com o teste das hipóteses linguísticas. A exemplo do que afirmo, apresentarei alguns resultados preliminares relacionados às segunda e terceira hipóteses. Aos resultados alcançados, então.

Por se concentrar na fala de indivíduos com ensino superior, a segunda hipótese levou em conta também a clássica variável extralinguística “nível de instrução”. No entanto, realizei a sobreposição de práticas “letradas” ao nível de instrução, principalmente produção de textos escritos de gêneros que circulam nos ambientes profissionais onde realizei a pesquisa (memorandos, ofícios, solicitações, cartas), e também de outras práticas de letramento, tais quais leitura, produção de textos em redes sociais (Whatsapp, Facebook etc.). Elaborei um questionário específico para elicitar tais informações entre os participantes da pesquisa, o qual nomeei de “questionário de práticas de letramento”.

Dos falantes entrevistados, foi Antonio (homem, entre 31 e 60 anos, com ensino superior completo) quem manteve a mais alta taxa de concordância canônica (100%), conforme demonstra o excerto de entrevista abaixo:

Excerto 21

Antonio: Bom primeiramente né:: **tu precisarias** ter uma compreensão do que se trata esse contrato qual é o objeto que esse contrato tem/ vamos pegar um exemplo né:: o contrato de serviço de limpeza/ pra que **tu pudesses** me substituir **tu precisarias** obviamente tÁ/ter conhecimento desse contrato tá:: e qual seria tua responsabilidade dentro dele/ então eu precisaria te apresentar o contrato – o próprio instrumento contratual que é aquela peça impressa com todas as cláusulas e tudo mais – e

dizer “olha a tua responsabilidade vai ser essa aqui”/ e verificar quando que ele iniciou quando que ele vai terminar/ verificar é::/ fazer OS pagamentos né:: já que pela questão da execução dele ele é contínuo ele é mensal e aí **precisas** acompanhar ele mensalmente e fazer determinados tipos de tarefa em relação a cada mês.

Em relação às perguntas do questionário de práticas de letramento, preenchido de forma escrita, obtive as seguintes respostas de Antonio:

a) Você se considera um leitor ativo?

Sim.

b) Se sim, tais leituras estão ligadas à sua atividade profissional ou você também faz leituras recreativas?

A maioria está relacionada às atividades profissionais e acadêmicas (livros, artigos), enquanto algumas são recreativas (romances e ficções).

c) E em relação à escrita, você costuma produzir textos (em redes sociais, atividades profissionais etc.)?

Costumo produzir textos em minhas atividades profissionais (documentos pareceres, e-mails) e acadêmicas (artigos, monografias, resumos...).

d) Você se considera um produtor de textos escritos competente ou sente dificuldades na hora de produzir um? Se sim, aponte algumas de suas dificuldades.

Na maioria das vezes me considero um produtor aquém do que eu gostaria. Minhas dificuldades são o vocabulário limitado e a prolixidade.

Antonio foi quem manteve, em toda a entrevista, a concordância canônica, além disso, conforme Labov (2008 [1972]), as “pistas do canal” indicavam uma postura mais formal – o falante manteve certa preocupação em falar respeitando as prescrições da gramática normativa (por exemplo, as concordâncias verbal e nominal canônicas foram todas mantidas), sua postura corporal claramente era de quem estava sendo observado (sentava-se ereto), manteve-se sério, compenetrado, não houve momentos de descontração em sua fala, nem o tópico da conversa enveredou por assuntos relacionados à sua vida íntima. O falante, pelo que se observa no questionário, circula também no meio acadêmico, uma vez que suas práticas linguísticas de produção de texto não se limitam somente à profissão: ele também produz “artigos, monografias, resumos” (respostas aos itens “c” e “d”) e tem por hábito a leitura, não somente no âmbito profissional, mas também como hábito recreativo (resposta ao item “b”).

O traço da concordância verbal canônica, mesmo que eu, no desenrolar da conversa, alternasse entre concordância canônica e não canônica, manteve-se na fala do informante. Logo, aliando as respostas do questionário com as pistas do canal, chego à conclusão que o falante Antonio respondeu à entrevista sociolinguística com alto grau de formalidade, fazendo uso do traço de concordância

verbal canônica, traço relacionado não somente à identidade sociolinguística do belenense, mas também a práticas escolarizadas, ditas “letradas”. O falante apresenta claramente uma influência da escolarização em sua fala, uma vez que ele desvia do padrão de fala dos outros entrevistados ao não alternar entre concordância canônica e não canônica.

*

Os resultados obtidos após o trabalho de campo e teste das hipóteses apontam para uma relevância central dos fatores estilísticos, uma vez que o traço da concordância canônica parece estar muito mais conscientemente organizado em torno da situação de interação do que supus antes de dar início ao trabalho de campo. Tendo como pano de fundo da pesquisa o fato de que o traço da concordância *pode estar* desaparecendo do dialeto belenense, o que indicia um quadro de mudança linguística em implementação, os próximos passos da pesquisa serão eliciar os contextos sociolinguísticos em que o traço de concordância se manifesta e então testar as outras hipóteses estilísticas.

Referências bibliográficas

ALVES, Cibelle Corrêa Beliche. **Pronomes de segunda pessoa no espaço maranhense**. Tese de doutorado. Brasília: UNB, 2015.

AMARAL, Luís I.C. **A concordância verbal de segunda pessoa do singular em Pelotas e suas implicações linguísticas e sociais**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. **A concordância verbal variável na segunda pessoa do singular em Pelotas**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. *et al.* **Aplicação de desinência número-pessoal na segunda pessoa do singular em Tavares, RS**. Encontro do CELSUL, 3, Porto Alegre: PUCRS, 1999.

BENTES, Anna Christina. “Tudo que é sólido desmancha no ar”: sobre o problema do popular na linguagem. In: **Gragoatá**, n. 27. Niterói: UFF, 2009, p. 117-134.

COSTA, Lairson Barbosa da. **Variação dos pronomes “tu”/“você” nas capitais do norte**. Dissertação de mestrado. Belém: UFPA, 2013.

ECKERT, Penelope. *Ay goes to the city*. In: GUY, G. *et al.* **Towards a Social Science of Language**. v.1. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1995, p. 47-68.

_____.; RICKFORD, J. R. **Style and Sociolinguistic Variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. O tratamento você em português: uma abordagem histórica. In: **Fragmenta**. 13. ed. Curitiba: UFPR, 1996, p. 51-82.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Ed. Parábola, 2008.

LORENGIAN, Loremi. **Concordância verbal com o pronome tu na fala do Sul do Brasil**. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 1996.

MENON, Odete Pereira da Silva. O sistema pronominal do português brasileiro. **Revista Letras**, Curitiba, n. 44, p. 91-106, 1995.

PAREDES SILVA, Vera Lúcia. O retorno do pronome tu à fala carioca. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara (Orgs.). **Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 160-169, 2003.

POPLACK, Shana. The notion of plural in Puerto Rico spanish: competing constraints on /s/ deletion. In: LABOV, William (ed.). **Locating language in time and space**. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1980.

SCHERRE, M. M. Pereira; NARO, A. J.. Concordância variável em português: a situação no Brasil e em Portugal. In: SCHERRE, M. M. Pereira; NARO, A. J.. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Ed. Parábola, p. 49-69, 2010.

_____. Duas dimensões do paralelismo formal na concordância verbal no português popular do Brasil. In: **D.E.L.T.A.** v. 9, n. 1. São Paulo: PUC, 1993, p. 1-14.

SCHILLING-ESTES, Natalie. Investigating stylistic variation. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGIL, P.; SCHILLING-ESTES, N.. **The Handbook of Language Variation and Change**. Blackwell Publishing, 2005. p. 375-401.

_____. Investigating “Self-Conscious” Speech: The Performance Register in Ocracoke. In: **Language in Society**, v. 27, n. 1. Cambridge: Cambridge University Press, mar., 1998, pp. 53-83.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

ZILLES, A.M. Algumas características do português falado no Brasil. In: GUEDES, P. **Português e Cidadania**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 1999, p. 88-107.

Os livros didáticos de espanhol para o “*mundo do trabalho*”: uma relação entre língua, sujeito e sentido

Luciana de Carvalho¹

1. Introdução

Em nossa pesquisa de doutorado *em andamento* realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp, refletimos sobre o funcionamento discursivo em materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira (ELE) direcionados ao ensino e à aprendizagem dessa língua a falantes brasileiros inseridos no contexto enunciativo das relações empresariais internacionais. Referimo-nos mais especificamente aos livros didáticos (LDs) de espanhol para o “*mundo do trabalho*”², que circulam no mercado editorial brasileiro, em fins de 1980 e se estende até 2014. Mercado, esse, caracterizado por uma intensa produção e pela presença de diversidade de títulos, como efeito da ampliação do “espaço de enunciação” (cf. Guimarães, 2002) dessa língua no Brasil e, igualmente, no mundo.

Buscamos analisar as imagens e as representações produzidas do espanhol e do sujeito-aprendiz dessa língua, assim como os efeitos dessa produção sobre o processo de *gramatização* do espanhol no Brasil, sobre os processos simbólicos e imaginários que o constituíram como língua das relações comerciais internacionais, a partir de sua inscrição em um espaço de enunciação ampliado. Por *gramatização* compreende-se o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são hoje o pilar de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário (Auroux, 1992).

Nossa hipótese central é que no início da década de 1990, o espanhol passaria a vivenciar um novo processo de *gramatização*, caracterizado pela constituição de um saber metalinguístico, por uma intensa produção e diversificação de materiais didáticos para o ensino dessa língua no mundo e, sobretudo, no Brasil. Esse processo teria como marco a configuração do Mercado Comum do Sul

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade de Campinas - UNICAMP | Professora de Língua Espanhola e Pesquisadora na Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba - FATEC ID | Email: lucycarvalho_003@yahoo.com.br

2 Reconhecemos a necessidade de centralizar nossa pesquisa no estudo da produção desses objetos discursivos e instrumentos linguísticos direcionados ao “mundo do trabalho”, pelo reduzido número de pesquisas acadêmicas no Brasil que considerem os efeitos dessa produção sobre os processos simbólicos e imaginários que constituem o espanhol como língua estrangeira (ELE) na especificidade aqui considerada.

(MERCOSUL), a partir da assinatura do Tratado de Assunção, em 1991, e uma complexa política de línguas articulada pelo governo da Espanha, a partir de um projeto de esfera internacional, em consonância com empresas e academias da língua, em direção à promoção e consolidação do espanhol como língua estrangeira.

A fim de constituirmos nosso *corpus* de pesquisa, realizamos um panorama da produção editorial de LDs de espanhol para o “*mundo do trabalho*”, tendo em vista o ano de 1990 até 2014. A partir desse panorama foi possível constatar uma vinculação desse segmento de LDs a diferentes áreas específicas do campo profissional, dentre as quais a área de negócios, foco dessa pesquisa.

Esse recorte se nos impôs a partir da prática como docente de língua espanhola (LE) para cursos superiores de tecnologia³, todos, por sua vez, direcionados ao mundo das empresas. Foi em 2008 que essa prática teve início e que, por consequência se deu nossa inscrição nesse espaço de enunciação das relações comerciais multiculturais.

Assim novas imagens e representações sobre a língua espanhola começaram a surgir. Uma vez inscritos no contexto de ensino do mundo corporativo, - na rotina da prática na qual a docente estava inscrita, - começaram a surgir uma série de enunciados sobre a LE. Arelados ao universo discursivo desses cursos, que são direcionados ao ingresso rápido no mercado de trabalho, esses enunciados relacionavam essa língua à imagem de “língua importante”, “língua necessária”, “língua específica”, “língua para o mercado de trabalho”.

Esse fato nos levou a questionamentos sobre a presença do espanhol nesse âmbito de ensino e o significado de ensiná-la a sujeitos/aprendizes nesse e desse espaço enunciativo, isto é, sujeitos aos ditames discursivos do mundo corporativo e que atuam ou começariam a atuar em empresas multinacionais, situadas na Região Metropolitana de Campinas (RMC), que realizam, majoritariamente, negócios com os países do MERCOSUL, O Mercado Comum do Sul.

Certamente isso coloca questões ao processo de aprendizagem imbricadas às noções de língua – a começar, pelo estatuto dessa “língua” que é chamada espanhola – e, por consequência, aos modos com que essas noções guiam a concepção dos LDs, entendidos, igualmente, como objetos discursivos e instrumentos linguísticos.

Tais questionamentos foram além da necessidade de ensiná-la bem e da importância dessa LE nesse contexto de seu ensino. Começaram a produzir uma série de rupturas e deslocamentos na prática docente, porque incidiram na relação que era estabelecida com os LDs produzidos e postos em circulação no mercado editorial brasileiro naquele período. Uma análise breve desse material revela, em primeiro lugar, que eles efetuam um novo recorte da língua. Dito de outro modo, neles

3 Os cursos superiores de tecnologia, aos quais nos referimos, são ofertados por diferentes Faculdades de Tecnologia (FATECs), distribuídas em diversas cidades do Estado de São Paulo. Essas instituições de ensino superior pertencem ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), autarquia do governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). A instituição administra 219 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e 99 FATECs), reunindo mais de 283 mil alunos em cursos superiores de tecnologia

ela é projetada em múltiplos espaços do mundo laboral, como exemplo - o turismo e a hotelaria; - o jurídico; - o financeiro; - a saúde; - o comércio exterior; - os negócios; dentre outros.

Sobre esse modo de funcionamento da designação espanhol nos títulos desses LDs, sustentamos a hipótese que estaria relacionado, entre outros fatores, a deslocamentos na conjuntura sócio histórica do período que se inscreve entre os séculos XX e XXI, que tiveram efeitos, por sua vez, sobre a configuração e o funcionamento do mercado editorial. A saber: *a globalização como mundialização do capital* (cf. Alves, 2001), a configuração do MERCOSUL – Mercado Comum do Sul; a política pan-hispânica financiada pelo governo da Espanha em consonância com as empresas transnacionais desse país e as academias da língua.

2. O percurso da pesquisa

Tendo em vista a análise do funcionamento discursivo em livros didáticos (LDs) de espanhol para o “*mundo do trabalho*” em circulação no mercado editorial brasileiro de 1990 a 2014, direcionados ao ensino e à aprendizagem dessa língua a sujeitos/falantes inseridos no espaço enunciativo das relações empresariais internacionais, para melhor direcionarmos nossas análises, formulamos as seguintes perguntas que amparam e norteiam nossa pesquisa: (1.) Quais as condições sócio históricas da produção de LDs de espanhol para o “*mundo do trabalho*”; (2.) O que significa a língua nessa dimensão direcionada ao ensino-aprendizagem para sujeitos brasileiros?; (3.) Como aparecem projetadas as imagens de língua na materialidade dos LDs?; (4.) Qual o papel do Estado e do Mercado na produção dos manuais didáticos e na gestão dessa língua?

Devemos mencionar que essa pesquisa se inscreve no quadro de reflexões do Projeto de Pesquisa “A língua brasileira no Mercosul. Instrumentalização da língua nacional em espaços de enunciação ampliados”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Mônica Graciela Zoppi Fontana, do departamento de Linguística (DL), do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP, vigente de 2005 a 2008. Esse projeto estava centrado no estudo do processo de instrumentalização do português brasileiro (PB) como língua estrangeira, em relação à ampliação do espaço de enunciação dessa língua, provocada pela assinatura de tratados que deram origem ao MERCOSUL. Ao analisar tal processo, a pesquisadora observou diferenças significativas com relação ao processo de instrumentalização do espanhol como língua estrangeira (ELE) em países vizinhos ao Brasil. Além disso, como parte desse Projeto de Pesquisa, foram realizados estudos tendo em vista os processos de subjetivação em língua espanhola e língua portuguesa, relacionando-os a processos de instrumentalização dessas línguas em relação ao ensino.

Por outro lado, evidenciamos também o interesse em desenvolver este estudo, pois consideramos que embora haja uma série de trabalhos acadêmicos sobre o espanhol publicados no Brasil, há poucos estudos desenvolvidos no âmbito da Análise de Discurso (AD), de base materialista, que se dedicam a refletir sobre a relação entre o processo de subjetivação em língua espanhola por falantes brasileiros e a produção de livros didáticos (LDs) para o “*mundo do trabalho*”, no período que propomos neste estudo,

assim como discussões sobre mercantilização das línguas e mudanças no “processo de *gramatização*” (cf. Auroux, 1992) do espanhol pela ampliação de seu espaço de enunciação.

3. Campos teóricos-metodológicos

Nossa pesquisa tem como base de sustentação teórico-metodológica o campo da Análise de Discurso (AD) materialista, em sua relação constitutiva com a História das Ideias Linguísticas (HIL). Trabalhando na confluência dessas duas linhas teóricas, consideramos o LD, respectivamente, como um objeto discursivo, isto é, - inscrito na história e atravessado por ideologias específicas, que funcionam produzindo determinados sentidos e efeitos sobre o sujeito e, conseqüentemente, sobre a língua; e como um instrumento linguístico, ou seja, descreve, instrumenta, recorta, organiza e interpreta a língua, reproduzindo uma maneira específica de vê-la e de pensá-la.

4. A produção de LDS de espanhol para o “*mundo do trabalho*”

Buscando verificar os efeitos da produção de LDs de espanhol sobre o processo de *gramatização* dessa língua no Brasil, a partir de sua inscrição em espaços de enunciação ampliados, sustentamos a hipótese neste estudo, que no período que se inicia a partir dos anos de 1990, tendo como marco a configuração do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e uma complexa política de línguas articulada através de um projeto de esfera internacional do governo da Espanha e as academias da língua, o espanhol passaria a vivenciar um novo processo de *gramatização*.

Esse processo, por sua vez, estaria caracterizado por uma série de movimentos em direção a uma intensa produção e diversificação de instrumentos linguísticos para o ensino dessa língua no mundo, e sobretudo, no Brasil. Segundo Fernández (2000, p. 64),

La década de los noventa se muestra muy fértil en lo que se refiere a publicaciones para la enseñanza del español. Trabajos importantes, tanto en el área de la lengua española como de las literaturas hispánicas suponen una contribución relevante para profesores, investigadores y estudiantes. Además los materiales que nos llegan fundamentalmente de España – y que suman más de cincuenta títulos sólo de libros de texto, lúdicos y gramáticas – Brasil pasa a contar, en los últimos años, con una gran producción local destinada al área didáctica: libros, textos, materiales para autoaprendizaje, diccionarios, libros de lectura, materiales de apoyo y complementarios y revistas.

Debruçando-nos especificamente sobre alguns LDs para o mundo do trabalho e realizando uma análise breve desses materiais, vemos que eles em primeiro lugar efetuam um novo recorte da língua. Dito de outro modo, neles ela é projetada em múltiplos espaços do mundo laboral, como por exemplo: o turismo e a hotelaria; - o campo jurídico; - o setor financeiro; - a saúde; - o Comércio Exterior; - dentre outros. Isso fica patente nestes títulos: *Cinco Estrellas - español para el turismo* (Editora SGEL, Madri: 2009); *Español en el hotel* (Editora SGEL, Madri: 1997); *Español Servicios Turísticos* (Editora SGEL, Madri: 1992); *Español Lenguaje Jurídico* (Editora SGEL, Madri: 1997);

Español Servicios Financieros – Banca y Bolsa (Editora SGEL, Madri: 1992); *Español Servicios Salud* (Editora SGEL, Madri: 1994); *Español Comercio Exterior* (Editora SGEL, Madri: 1996).

Há, ainda, títulos orientados especificamente ao mundo corporativo e dos negócios. Neles, *el español* figura de forma bem especificada ou recortada, isto é, de forma bem instrumentalizada, como se pudesse ensinar uma língua elegendo uma porção dela com fins absolutamente práticos e localizados. São exemplos estes títulos: *Trato Hecho – español de los negocios* (Editora SGEL, Madri: 2001); *Español para el comercio internacional* (Editora Edinumen, Madri: 1998); *Empresa Siglo XXI - el español en el ámbito profesional* (Editora Edinumen, Madri: 2009); *Socios - curso de español orientado al mundo del trabajo* (Editora Difusión, Madri: 1996), dentre tantos outros.

Sobre esse modo de funcionamento do nome espanhol nos títulos desses LDs, Sokolowicz (2014, p. 71), no trabalho em que aborda justamente os livros didáticos de espanhol, aponta para o fato de que, nos anos 80 a designação “espanhol”, aparece na parte central dos títulos dos livros, mas que nos anos 90 isso muda: torna-se um complemento do título. Isso ocorre tanto desde o ponto de vista de sua localização na capa, como pelo tamanho das letras, o que colocaria em circulação no Brasil modos de funcionamento dessa designação que evocariam discursividades próprias ao mundo globalizado. Essa mudança, continua a autora, estaria relacionada a deslocamentos na conjuntura histórica desse período que tiveram seus efeitos sobre a configuração e o funcionamento do mercado editorial.

Se nos anos 1990 mudam as representações sobre a língua espanhola no Brasil e isso exerce um impacto sobre sua demanda, também existe um impacto sobre as representações dos livros que deviam intermediar as práticas dos novos estudantes. O que existia parecia não estar à “altura” dos novos desafios, criando-se uma sensação de vazio e dando lugar à chegada e expansão do que se apresentava como “novo”. O *Manual de español* de Idel Becker (1945), que tinha sido o livro de maior circulação e um dos que mais se utilizava para o ensino da língua, parecia, junto com os outros que estavam em circulação, não poder responder às demandas do ensino da língua nos novos espaços: dos negócios, das transações comerciais, das informações e circulação; e em outra ordem de categorização, também parecia não poder atender à “rapidez” exigida. (SOKOLOWICZ, 2014, p. 62)

Nessa mesma linha de reflexão, Fernández (ibidem) chama a atenção para o fato de que os anos 1990 se caracterizou por ser “*el boom*” do espanhol no país. Ou seja, um período a partir do qual apareceu uma série de iniciativas no âmbito público com relação a essa língua, destacando, como exemplo, a criação de centros de ensino para essa língua e o a oferta obrigatória do espanhol em escolas de ensino básico, por ocasião da lei 11.161/2005. No âmbito privado, a produção de diferentes categorias de materiais didáticos, dentre os quais estão produções vinculadas às áreas específicas, ou seja, as denominadas neste estudo como sendo os livros didáticos voltados ao mundo do trabalho.

El *boom* del español en Brasil se manifiesta con la implantación de un gran número de centros de enseñanza que ofrecen cursos de español, a la vez que las escuelas regulares de enseñanza básica también empiezan a incluir el castellano entre las asignaturas - opcionales u obligatorias. Nos vemos, ahora, frente a una situación muy distinta de

la que hemos vivido en la década de los setenta, por ejemplo. Ahora tenemos un público que empieza a darse cuenta de la necesidad de aprender el idioma: ya no basta ser capaz de comunicarse en un lenguaje que pretende ser español pero presenta un sinnúmero de interferencias del portugués, sino que la comunicación debe efectuarse en buen castellano. El mundo laboral empieza a valorar tal conocimiento y la creciente demanda por cursos de español incrementa la correspondiente oferta. Se abre, pues, el mercado de trabajo para los profesores de español. Este nuevo período se caracteriza, entre otros aspectos, por la oferta de muchos materiales: libros de texto, diccionarios, cuadernos de ejercicios, libros de actividades lúdicas, colecciones didácticas, libros de lectura, todo ello pensado para los diferentes niveles de conocimiento de la lengua y para alumnos de distintas edades.

Note-se que a conjuntura sócio histórica dessa produção está situada no período da criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), o início da década de 1990. Isso significa que ela coincide com o movimento da globalização como mundialização do capital que, no âmbito das relações entre os países membros desse Mercado, pactuaram um acordo aduaneiro que visou o alargamento das fronteiras em termos econômicos, comerciais e políticos na região. Esse acordo contou com uma atuação mais efetiva do Brasil em relação à política econômica regional, passando, assim, a realizar trocas comerciais e negócios importantes com os vizinhos.

5. Sobre as formas de sujeito e de língua no contemporâneo

Em nosso estudo - conforme salientamos - procuramos analisar as imagens de sujeito e de língua que aparecem projetadas na materialidade dos LDs de espanhol para o “*mundo do trabalho*”, inscrito este, por sua vez, nas condições sócio-históricas da *globalização como mundialização do capital* (cf. Alves, 2001).

Para tanto, embasamos nossas reflexões nos estudos de Payer (2005), que se dedica em compreender as formas de linguagem e de sujeito que vem sendo requisitadas nas atuais condições de produção que se apresentam nas formas da globalização. Ao definirmos a nova forma de sujeito e de linguagem no contemporâneo, buscamos pensar na interpelação a que é submetido o sujeito nas atuais condições de produção, marcada pela forte presença do mercado, que surge como grande Sujeito a interpelar o aprendiz com relação ao conhecimento de línguas estrangeiras.

Ao partir da formulação segundo a qual, entender o modo como a linguagem funciona leva a compreender muito do que se passa com o sujeito e com a sociedade (idem, p. 11), a autora afirma que:

Os sujeitos – nós, sujeitos – nos encontramos expostos à demanda de conhecimento e domínio de *múltiplas* linguagens, variadas e eficazes: domínio da linguagem virtual, das suas tecnologias, domínio de línguas, de linguagens técnicas, das formas de linguagem nos espaços públicos, domínio de uma enorme diversidade de situações discursivas, controle da memória nestas situações etc. (Payer, 2005, pág. 13)

Esta demanda, de acordo com a estudiosa, requer também que sejamos capazes de uma certa *performance* de linguagem, a fim de imprimir essa tal imagem de *domínio* destes elementos, de *impressionar* os interlocutores e de *convencê-los* através da produção de evidências de sentidos. Há toda uma retórica do convencimento que os indivíduos procuram cada vez mais seguir, como modelo, a fim de “passar a sua mensagem”. Desta performance faz parte um modo de enunciação certo e firme, sem indecisões, tropeços, sem reticências ou rupturas sintáticas. Em suma: um modo de *enunciação determinado*, que produza efeitos de certeza.

Para ela, o domínio dessas múltiplas linguagens (o domínio de línguas estrangeiras) constitui *condição* necessária para o sujeito “inserir-se no mercado”. O mundo contemporâneo tem demandado um tipo de competência comunicativa multifacetada e encenada, constituindo-se em requisito indispensável para as relações entre interlocutores de um novo mercado global, a partir da ampliação e do acirramento das relações competitivas.

O mercado tem exigido vários elementos com relação à linguagem. Quanto ao sujeito? O sujeito se constitui simultaneamente à linguagem ou a linguagem constitui o sujeito. A autora argumenta que paralelamente ao aparecimento da demanda pelo domínio de novas e múltiplas linguagens [globalização, integração regional, mercado contemporâneo], vai-se configurando também a demanda social de uma nova forma de sujeito [um sujeito capaz de domínio de múltiplas linguagens/ sujeito forma capitalista]. “Um sujeito capaz de tudo dizer, de tudo compreender, de muitos modos, de controlar com sua vontade os efeitos de sentido do seu discurso, de um modo implacavelmente “eficaz” (idem, p. 13), aponta.

Ao definir a forma de ser sujeito requisitada junto ao domínio das múltiplas linguagens no contexto contemporâneo, ou seja, ao descrever as diferentes formas de subjetivação ao longo da história social, a estudiosa nos lembra que na passagem da Idade Média para a Modernidade (século XVI) o domínio do Poder se transferiu da Religião para o Estado, ou seja, durante a Idade Média, a forma da estrutura social era toda ela organizada segundo a obediência às leis divinas. Na Modernidade, o Poder de organização social passa a ser das leis jurídicas. Na sociedade contemporânea se faz acompanhar o Poder do mercado na organização social.

A autora destaca que com as alterações das instâncias do Poder, de um tempo para outro, alteram-se também os enunciados fundamentais das práticas discursivas. Ela afirma que no contexto contemporâneo a sociedade vem atribuindo valor aos enunciados do Mercado e que a Mídia vem se constituindo em um Texto de valor fundamental na sociedade contemporânea. Assim, inspirados no trabalho dessa autora, verificamos que o domínio de línguas estrangeiras - em nosso caso, o domínio da língua espanhola -, requerido por sujeitos aprendizes da língua, inseridos no espaço enunciativo brasileiro das relações comerciais internacionais no contemporâneo, ganha forma através do discurso do Mercado globalizado.

De acordo com Payer, o enunciado todo-poderoso do Mercado, que funciona como lugar máximo de interpelação, pode ser resumido em uma palavra: “*sucesso*”. Retomando Orlandi (2000),

essa estudiosa argumenta que o enunciado do sucesso aparece como a forma material, onde melhor se condensa e mais facilmente se visualiza o modo de subjetivação que hoje se esboça, requisitado pelas instituições de poder. Ela acrescenta que “*nesse jogo, esta entidade que vimos chamando Mercado vem funcionando como o novo grande Sujeito a nos “interpelando ideologicamente”*”. Em outras palavras, a autora define um novo modo de subjetivação na sociedade contemporânea que tem como origem a forma material que aparece no enunciado do sucesso.

6. Resultados e discussões preliminares

Ao analisarmos a materialidade das capas de alguns LDs de espanhol para o “mundo do trabalho”, observamos que efetuam um novo recorte da língua, em que ela é projetada em múltiplos espaços do mundo laboral, com destaque para os negócios. Neles, *el español* figura de forma bem especificada, bem instrumentalizada, como se pudesse ensinar uma língua elegendo uma porção dela com fins absolutamente práticos. Podemos dizer que, em fins dos anos de 1990, nos LDs a designação “*español*” torna-se um complemento dos títulos (Ex.: *Trato Hecho – español de los negocios*, Madrid: SGEL, 2001). Isso ocorre tanto desde o ponto de vista de sua localização na capa, como pelo tamanho das letras, o que colocaria em circulação no Brasil modos de funcionamento dessa designação que evocariam discursividades próprias ao mundo globalizado, evidenciando deslocamentos na conjuntura sócio histórica desse período que tiveram seus efeitos sobre a configuração e o funcionamento do mercado editorial.

7. Considerações finais

Conforme explicitamos anteriormente, o propósito deste estudo foi apresentar a nossa pesquisa de doutorado em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Consideramos como objetivo principal da pesquisa a análise do funcionamento discursivo em LDs para o “*mundo do trabalho*”, direcionados ao ensino e à aprendizagem dessa língua a brasileiros inseridos no contexto enunciativo das relações comerciais internacionais. Embora as análises estejam em processo de construção, podemos concluir dizendo que a ampliação do espaço de enunciação do espanhol, no mundo e, sobretudo no Brasil, assim como as mudanças na conjuntura sócio histórica mais amplas provocaram um impacto sobre a demanda dessa língua, sobre a produção de LDs, sobre a relação do brasileiro com o espanhol e efetivamente sobre as representações imaginárias que se materializam nesses LDs.

Referências bibliográficas

ALVES, G. *Trabalho e Mundialização do Capital - a nova degradação do trabalho na era da globalização*. Práxis – Londrina: 1999.

_____. *Dimensões da Globalização: o capital e suas contradições*. Editora Práxis, Londrina, 2001.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? - ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 16 edição. São Paulo: Cortez, 2009.

AUROUX, S. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: Unicamp, 1992.

FERNÁNDEZ, G. E. *La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil*. In: El hispanismo en Brasil. Suplemento ABEH 2000. Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia.

GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2002.

PAYER, M. O. *Linguagem e sociedade contemporânea*. Sujeito, Mídia, Mercado. Rua, Campinas, nº. 11, p. 9-25, mar. 2005.

SOKOLOWICZ, L. *Livros didáticos em revista (1990-2010): Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil*. Dissertação de mestrado. USP: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2014.

Análise da propaganda oral à luz dos estudos retórico-conversacionais

Maria Francisca Oliveira Santos¹

Considerações iniciais

Este trabalho centra-se no diálogo entre os estudos conversacionais e argumentativos no discurso de sala de aula, discutindo os caracteres retóricos e conversacionais e sua aplicação nas questões relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa, extrapolando sua utilização a outros ambientes sociais. Para isso, propõe-se a análise, em sala de aula, de textos pertencentes ao gênero propaganda oral, oriundos do contexto radiojornalístico.

Para subsidiar tal análise, buscaram-se teóricos na linha da argumentação (retórica como arte de persuadir pelo discurso) e na linha dos estudos conversacionais: a primeira se justifica por especificar as marcas argumentativas que melhor persuadem o retor, e a segunda, por mostrar que o gênero propaganda oral dá-se com marcas da língua falada, representadas por marcadores conversacionais, bem como de outros aspectos da esfera da oralidade.

Além desses, aparecem os operadores conversacionais, que são vitalizados pelos turnos e marcadores conversacionais, pelas repetições, pelas expressões de cortesia e por outras particularidades orais. Com base nisso, buscaram-se saber o inter-relacionamento entre a Análise da Conversação e a Retórica e sua aplicação na sala de aula e em outros ambientes, para o que as seguintes perguntas foram formuladas: Quais os elementos retórico-conversacionais que possibilitam maior clareza ao sentido do objeto teórico nas relações de sala de aula ou em outros ambientes? É possível persuadir o outro com o uso desses elementos no discurso? A resposta a essas questões constituiu o caminho deste trabalho.

1. Os estudos conversacionais

A importância atribuída à escrita, pelos seus matizes estruturais e históricos, certamente, colocou, de lado, o estudo da fala (oralidade), sobretudo na sua efetivação de ensino em sala de

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Pós-doutora, na mesma área, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é professora da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Contato: mfoal@gmail.com.

aula. Assim, assuntos da oralidade pouco são veiculados nos livros didáticos, uma vez que, em sua grande maioria, trabalham-se regras, quando se refere ao estudo gramatical; identificam-se informações textuais, no que se refere a exemplos de compreensão e induz-se à produção de textos escritos, nas atividades de redação (MARCUSCHI, 2001, p.19). Para o autor, indicar a oralidade nas questões do ensino de língua exige entender as línguas não apenas como um código que permite a comunicação, “mas fundamentalmente uma atividade interativa (dialógica) de natureza sociocognitiva e histórica” (p. 20).

A oralidade entra no espaço de aula, por meio de assuntos como níveis de uso da língua, o estudo das variações (sociolinguística, dialetal, estratégias comunicativas, situações sociocomunicativas, seleção lexical, entre outras), os quais podem levar ao estudo argumentativo da língua falada, utilizado pelos interactantes, no discurso de sala de aula. Marcuschi (2002, p.31-2) sugere propostas de atividade para a execução dessa categoria em aula. Neste trabalho, apenas 3 (três) dessas atividades foram destacadas, quais sejam:

1. Análise da polidez e sua organização na fala. De maneira especial observar como este aspecto interfere de maneira decisiva na qualidade da interação verbal e até mesmo na compreensão e natureza dos atos de fala praticados.
2. Identificação dos papéis dos interlocutores e dos diversos gêneros produzidos determinando suas características (estruturais e comunicativas) com base em indicadores tais como, número de participantes, papéis [...].
3. Identificação de alguns aspectos típicos da produção oral, tais como as hesitações, os marcadores conversacionais, as repetições de elementos lexicais, os modalizadores, os dêiticos etc.

A linguagem apresenta na escrita marcas da oralidade, que tem características específicas, presentes em quaisquer ambientes das relações humanas. Pela sua importância e aplicabilidade, nas situações de ensino e de envolvimento e em outros ambientes comunicativos, este trabalho centra-se no estudo da conversação, prática social que propicia aos indivíduos comportarem-se como seres sociais suscetíveis à aquisição de outras práticas.

Nessa ação, pode acontecer o exercício da fala, sendo necessárias, para que o jogo interativo aconteça no circuito do radiojornalismo (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 7-8): a) uma *alocução* (por haver necessidade de um destinatário, que é naturalmente diferente do falante); b) uma *interlocução* (o diálogo se faz evidente, havendo troca de palavras – escritas ou orais–, o que exige a permuta de papéis entre emissor e receptor, acontecendo a comunicação oral face a face, embora, neste trabalho, as respostas sejam dadas posteriormente, por tratar-se de programa de rádio); e c) *uma interação* (os participantes podem exercer influências uns sobre os outros, na troca comunicativa), para que o jogo interativo se instaure de forma a persuadir os participantes desse diálogo. Enfim, analisar a interação significa entender a ação que uns exercem sobre os outros na troca comunicativa. Kerbrat-Orecchioni (2006, p.8, grifos da autora) assim se refere à interação:

[...] **o exercício da fala implica uma interação**, ou seja, ao longo do desenrolar-se de uma troca comunicativa qualquer, os diferentes participantes, aos quais chamaremos ‘interactantes’, exercem uns sobre os outros uma rede de **influências mútuas** – falar é trocar, e mudar na troca.

Os participantes dessas ações comunicativas são respectivamente locutor e ouvintes, estando no fluxo interativo dos turnos de fala, por meio dos quais circula o gênero discursivo/textual propaganda oral. É, pois, um gênero, que apresenta forma de legitimação discursiva, uma vez que se situa em um contexto definido, numa relação sócio-histórica, que o ratifica como produção social (MARCUSCHI, 2007, p.29), permitindo, assim, a divulgação propagandística do objeto de divulgação financeira.

A conversação realizada por meio do gênero em estudo pode “[...] implicar um número relativamente restrito de participantes cujos papéis não estão predeterminados, que gozem em princípio dos mesmos direitos e deveres [...]”, sendo igualitários ou não (KERBRAT-ORECHIONI, 2006, p.13); nomeados por Fávero *et aliae* (2003, p.16) como relativamente assimétricos e simétricos.

1.1 Objeto e características da conversação

O termo conversação vem do latim *conversatio, onis*, significando convivência, ação de viver juntos; é um substantivo ligado ao verbo conversar, *conversare*, que significa estar sempre no mesmo lugar. Indica, pois, uma atividade em que duas ou mais pessoas interagem, alternam-se constantemente e discorrem acerca de determinados temas do cotidiano (FÁVERO *et aliae*, 2003, p.15).

A conversação apresenta características específicas, entre as quais se encaixa a possibilidade de *aproximação, diálogo e convivência* entre os interactantes das ações discursivas. Desse modo, para Marcuschi (2001, p.15), essa categoria tem como características: “interação entre pelo menos dois falantes; ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; presença de uma sequência de ações coordenadas; execução de atos numa identidade temporal; envolvimento numa interação centrada”.

Além disso, Myllyniemi (1986, p.149) orienta que a AC exhibe princípios básicos: a) o de ser uma atividade interacional, sendo, pois, uma forma social de caráter interativo com uma linguagem sistemática e recíproca; b) o de representar uma atividade localmente ordenada, por ser organizada turno a turno; c) o de significar uma atividade centrada, por apresentar um tópico e desenvolvê-lo *ad hoc*; e d) o de representar uma atividade localizada num contexto-reflexo, o que indica ter dois contextos, pois ao tempo em que se situa num contexto, é geradora de outro.

Segundo Santos (2002), a categoria da interação, muitas vezes, é tomada como conversação. Explica-se que aquela (interação) acontece no processo conversacional, e esta, no diálogo entre os interactantes, pertencendo ao quadro das interações verbais. Para Kerbrat-Orecchioni (2006, p.12), as interações podem ser *verbais e não verbais*. As primeiras acontecem por meio de elementos verbais (a conversação); as segundas realizam-se pelos não verbais, como a dança, os esportes coletivos,

havendo a possibilidade de surgirem as mistas, com a realização de ações verbais e não verbais, a exemplo de uma consulta médica. Esse ritual interativo inicia-se com uma anamnese; a seguir aparecem o exame e o diagnóstico da doença, para, finalmente, acontecer a prescrição médica.

Para a análise de qualquer interação, necessário se faz observar seu inventário e sua tipologia, bem como as categorias de espaço e de tempo do acontecer interativo, o número e a natureza dos participantes, o objetivo da interação e, enfim, a sua finalidade e seu estilo.

A categoria da interação se ajusta ao ensino de línguas, procedendo à análise de situações de ensino-aprendizagem para mostrar o referencial teórico que envolve essa temática, afirmando que o discurso apresenta duas funções: a proposicional e a função ilocutória. Essas funções estão relacionadas à coesão e à coerência, no sentido de que a função proposicional centra-se no que as palavras dizem, tendo um conteúdo proposicional, que é ligado pelas marcas da coesão, e a função ilocutória relaciona-se ao que é feito com as palavras, como acusar, pedir uma informação etc., estando relacionada à coerência. Todo e qualquer discurso, seja oral ou escrito, pode ser definido pela relação com essas duas funções (KRAMSCH, 1984, p.10-1).

Kramsch (1984) admite que todo discurso é de natureza interativa. Nesse sentido, a transação verbal entre duas ou mais pessoas, bem como o monólogo e o discurso escrito são de caráter interativo. Assim, pode-se dizer, em relação ao informante deste trabalho, que o discurso monológico por ele assumido no programa de rádio é interativo.

Esse caráter interativo na construção do discurso oral, segundo Kramsch (1984), deve obedecer a três elementos: à interpretação, que consiste em entender os sinais dados por um texto ou interlocutor; à expressão, que se refere à reconstrução ou recriação do sentido interpretativo, envolvendo também as representações coletivas de dois ou vários participantes do discurso; e à negociação, em que há uma circulação do sentido entre os interlocutores do discurso, com o intuito de obterem um efeito de sentido que condiga com a realidade do objeto teórico.

A negociação é considerada o ponto mais importante para o desenvolvimento do caráter interativo do discurso oral. Os elementos de negociação que são apontados para esse trabalho são os turnos de fala, bem como os temas discursivos e as tarefas comunicativas. O tipo de discurso voltado para esse processo de interação é chamado por Kramsch (1984) de discurso *regulativo* (centrado no mecanismo da interação), em oposição ao discurso *constitutivo*, que está ligado ao conteúdo do ensino, seus objetivos pedagógicos, além do aspecto didático e avaliativo.

No processo conversacional, categorias conversacionais podem aparecer nos gêneros orais e escritos, propiciando pistas para a negociação do sentido entre os interactantes conversacionais. Assim, é que os turnos e as hesitações, as noções de simetria e assimetria, as repetições, entre outros assuntos, fazem parte da análise que se faz do gênero propaganda oral.

2. Os estudos retóricos

A discussão dos aspectos retóricos envolve pontuações que explicam sua definição e práticas argumentativas, sustentadas na tríade aristotélica *logos/pathos/ethos*, por meio da qual o orador, ao usá-la, procura persuadir o outro com o seu discurso.

2.1 Considerações acerca da definição

A retórica é de origem jurídica, pois, na Grécia, surgiram os primeiros advogados, nomeados litigantes, por terem como missão defender os bens que foram retirados pelos inimigos. Essa palavra significava a única arma de defesa, razão por que é o discurso jurídico o herdeiro direto da chamada retórica tradicional. Os chamados litigantes tinham a incumbência de advogados, já que esses não existiam na época. Retórica, palavra proveniente do grego *rhetoriké* “arte da retórica”, costuma ser entendida em acepções diversas. Em sentido *lato*, mistura-se com a arte da eloquência em qualquer tipo de discurso.

A retórica aparece definida, como manipulação do auditório (Platão); ou a arte do bem falar (*ars bene dicendi*, de Quintiliano); ou a exposição de argumentos ou discursos que devem ou visam persuadir (Aristóteles). Da primeira definição, surgem todas as concepções de retórica, centradas na emoção, na função do interlocutor e em suas reações, privilegiando o papel do auditório (*pathos*). Dessa forma, é o *pathos* quem comanda o jogo da linguagem, e a postura do orador, preocupando-se este com os efeitos desse jogo (MEYER, 2007, p.21).

A segunda definição diz respeito ao orador (*ethos*), à expressão, ao olhar sobre si mesmo e ao querer dizer. Meyer (2007, p.23), ao referir-se à retórica, menciona Quintiliano, com a seguinte ideia: “a retórica é a ciência do bem-dizer, por isso reúne ao mesmo tempo todas as perfeições do discurso e a própria moralidade do orador, uma vez que não se pode verdadeiramente falar sem ser um homem de bem”.

A terceira definição diz respeito às relações entre o explícito e o implícito, o literal e o figurado, as inferências e o literário. Aristóteles privilegia o *logos*, que subordina a suas regras próprias o orador e o auditório, persuadindo um auditório pela força de seus argumentos ou procurando agradar esse auditório pela beleza do estilo, que pode comover todos aqueles a quem se dirige. O auditório é passivo ao orador de acordo com suas paixões.

Com a evolução histórica da retórica, há a chamada Nova Retórica, com o Tratado da argumentação de Perelman, Tyteca (1996), grande marco significativo. Desse modo, surge uma definição que considera igualmente *ethos*, *logos* e *pathos*, priorizando a ideia que visualiza essas três dimensões que constituem a relação retórica por inteiro. Desse modo, para Meyer (2007 p. 25), “a retórica é a negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada”.

Há divergências acerca do que a retórica realmente trata: uns a veem como a arte de argumentar; outros como estudos do estilo, em particular, das figuras. O que, de fato, é importante é o elemento comum entre esses dois aspectos: a articulação dos argumentos e a do estilo numa mesma função, com a finalidade de persuadir. A retórica diz respeito ao discurso persuasivo, pois, se assim não for, também não será retórico. O ato de persuadir é levar alguém a crer em alguma coisa, sendo diferente de convencer, que é fazer compreender.

2.2 *Acerca das funções retóricas*

Os agentes comunicativos interagem, usando os elementos verbais e não verbais, a fim de que possibilitem a negociação do sentido, por meio dos gêneros textuais que utilizam. Às vezes, esses agentes não conseguem, por motivos vários, como os desvios na linguagem, falta de elementos persuasivos, ou outras circunstâncias, embasar o discurso do interlocutor (*pathos*) figurativamente, no caminho do discurso persuasivo.

A retórica tem essencialmente como meta esse tipo de discurso, deixando de lado o que assim não for. Para que essa persuasão seja conseguida, a retórica possui funções específicas, tais como: a persuasiva, a hermenêutica, a heurística e a pedagógica. A função hermenêutica se imprime pelo conhecimento retórico que leva em conta os envolvidos no discurso, considerando que a retórica não é um acontecimento isolado, pois o orador, ao se expressar, assim o faz em consonância com seu interlocutor; ou a ele se opõe, em função de outros discursos.

A função heurística, a função da descoberta, que vem do grego *euro*, *eureka* (REBOUL, 2000), significa encontrar e defende que, para haver persuasão, há necessidade de, no mínimo, duas pessoas envolvidas em um discurso: uma que persuade e outra que se deixa persuadir. Com essa função, explica-se que a retórica não é usada apenas para obter poder, mas para saber, para encontrar alguma coisa, algum conhecimento. Quanto à função pedagógica, percebe-se que a retórica, por apreço à arte do bem dizer, já efetiva a arte do ser, instaurando-se assim a sua função pedagógica. A função persuasiva, a verdadeira função da retórica, tem como meta principal persuadir o outro pelo discurso.

2.3 *Os argumentos representados pelos *ethos*, *logos* e *pathos**

Para persuadir o interlocutor, no processo interativo da linguagem, o orador precisa encontrar argumentos ideais. Colaborando com isso, a função persuasiva da linguagem norteia as regras do jogo discursivo, por meio da tríplice retórica, nomeada por Aristóteles *ethos*, *pathos* e *logos*: os dois primeiros de ordem afetiva e o último de ordem racional (REBOUL, 2000, p. 47). Para Perelman, Tyteca (1996), há uma tipologia de técnicas argumentativas, que merecem destaque neste trabalho.

O *ethos* representa para os gregos não somente a imagem de si e a personalidade, mas também o caráter, os traços do comportamento e a própria escolha de vida. No sentido retórico, “é

alguém que deve ser capaz de responder às perguntas que suscitam debates e que são aquilo *sobre o que negociamos*” (MEYER, 2007, p. 34), ou ainda “é o orador como princípio (e também como argumento) de autoridade” (ibidem, p. 34).

O *pathos* diz respeito ao auditório, sendo constituído pelo conjunto de emoções, sentimentos e paixões, o qual o orador deve suscitar no auditório, por meio do seu discurso. O orador deve levar em consideração as paixões do seu auditório, pois, se assumirem uma linha subjetiva, esse orador vai responder em função da subjetividade implicada. O *pathos* tem para Meyer (2007, p.40) uma grande dimensão retórica: 1. As perguntas do auditório; 2. As emoções que ele experimenta diante dessas perguntas e de suas respostas; 3. Os valores que justificam a seus olhos essas respostas e essas perguntas.

O *logos*, chamado argumentação propriamente dita, tem o dever de preservar as diferenças entre as perguntas e as respostas quando estas forem expressas. É tudo que está em questão. Para Souza (2013, p.17), “o *logos*, constituindo o discurso argumentativo, é a parte mais importante da oratória, aquela a que se aplicam as principais regras e princípios da técnica retórica”. É o tipo de argumentação que se centra na tese e nos argumentos apresentados, de maneira bem estruturada, do ponto de vista lógico e argumentativo.

Desse modo, os três elementos *ethos*, *logos* e *pathos* constituem a tríplice argumentativa. O *ethos* pode ser projetivo e efetivo: é projetivo quando imaginado pelo auditório e é efetivo aquele que de fato está falando. O *pathos*, por sua vez, também se apresenta como projetivo, quando o *ethos* necessita compreendê-lo diante do que está em questão (*logos*), e o *pathos* efetivo é aquele que se deixa persuadir quando suas emoções e crenças são ativadas.

3. A análise da propaganda oral

Este trabalho insere-se numa abordagem qualitativa, uma vez que se volta ao estudo da aquisição do saber em processo e não na sua obtenção como produto. É uma linha de estudo que “requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.287).

O universo da pesquisa se constitui de CDs gravados, com duração de duas horas consecutivas de um programa de rádio em determinada emissora, localizada no agreste alagoano. Foram retiradas, aleatoriamente, 5 (cinco) propagandas orais para análise da argumentação à luz do suporte conversacional e retórico, das quais aparece uma. As transcrições foram feitas, seguindo as normas propostas por Marcuschi (1986) e Preti (1999), as quais estão nos anexos.

3.1 Amostragem

A amostragem 1 (um) diz respeito a uma propaganda referente à divulgação da eficácia do medicamento Tiogenol, considerado como de grande valia para a saúde de quem dele fizer uso. Ei-la transcrita:

Tiogenol fortalece você da cabeça aos pés... Tiogenol fortalece os ossos... combate casos de nervos fracos... desânimo e cansaço... contra dores do corpo... estresses... esgotamento físico... tome Tiogenol... Tiogenol é excelente para memória e anemia... Tiogenol O FORTIFICANTE DO TRABALHADOR ... Tiogenol já nas farmácias e drogarias do Brasil... quem toma Tiogenol passa a ter força de UM GRANDE TRABALHADOR.

Material de análise (*corpus*)

Trata-se, mais uma vez, de um gênero de língua oral, a propaganda, que se caracteriza pelas suas especificidades conversacionais, representadas por: *pausas* – cabeça aos pés..., os ossos..., nervos fracos..., desânimo e cansaço..., entre outros exemplos; *entonações enfáticas*: O FORTIFICANTE DO TRABALHADOR, UM GRANDE TRABALHADOR, *aliteração*, repetição da mesma palavra no início de cada juízo de valor acerca do referencial Tiogenol; *paralelismos sintático e semântico*: Tiogenol fortalece você da cabeça aos pés/Tiogenol fortalece os ossos/... combate casos de nervos fracos... desânimo e cansaço... contra dores do corpo... estresses... esgotamento físico.../... tome Tiogenol... etc.

É uma conversação assimétrica, em que o orador usa um único turno, possibilitando o surgimento da sua imagem (*ethos*), que procura, por meio dos argumentos (fortalece os ossos... combate casos de nervos fracos... desânimo e cansaço... etc.), que utiliza acerca do remédio Tiogenol, despertar emoções no auditório (*pathos*) para a aquisição do produto farmacêutico. Todo esse conhecimento sobre o objeto negociado formaliza a constituição do *logos*.

O repórter usa o nome do produto “Tiogenol O FORTIFICANTE DO TRABALHADOR”, em que o nome trabalhador é evocado com a intenção de passar a ideia implícita de que é o trabalhador a classe social que mais precisa de força, saúde e virilidade. Anuncia também o lugar onde pode ser adquirido o produto, facilitando, desse modo, a sua aquisição, quando diz: “Tiogenol já nas farmácias e drogarias do Brasil”.

O uso da imagem do trabalhador é novamente evocado no término da propaganda para reforçar a ideia de que “quem toma Tiogenol passa a ter força de UM GRANDE TRABALHADOR”. Um ponto bem marcante no texto é a presença da repetição propriamente dita, marca específica da oralidade, como forte argumento persuasivo, o da autoridade, para reforçar a importância do produto em relação

à dos concorrentes. Quanto às repetições, na oralidade, significando formas que contribuem para a organização textual, Marcuschi (2006, p.219) assim enuncia: “as repetições conduzem à produção de segmentos inteiros duas ou mais vezes, motivados pelos mais diversos fatores, sejam eles de ordem interacional, cognitiva, textual ou sintática”.

Neste tipo de propaganda, evidencia-se a presença da argumentação quase-lógica por esta se apresentar quase de maneira explícita (PERELMAN, TYTECA, 1996, p.220). É o que acontece então com a sequência de argumentos, já comentados, em favor do medicamento Tiogenol. Essa sequência argumentativa quase-lógica traz uma base constituída de argumentos, a qual completa o sentido a favor da causa defendida.

Quanto às funções retóricas, a função persuasiva dá-se fortemente por meio da repetição do termo “Tiogenol fortalece... Tiogenol fortalece...”, com o objetivo de persuadir e convencer o ouvinte de que esse produto é eficaz. Outra função que se faz presente é a heurística, ao revelar os benefícios da atuação desse medicamento no organismo “fortalece você da cabeça aos pés... fortalece os ossos... combate casos de nervos fracos... desânimo e cansaço... contra dores do corpo... estresses... esgotamento físico...”. A organização em sequência da propaganda aponta para a função retórica pedagógica, revelando como os argumentos podem ser enunciados, a fim de melhor explicar as características do produto divulgado.

Considerações finais

O estudo da propaganda oral (*spot*), em ambiente de aula, significa propiciar conhecimentos sustentados nos segmentos específicos a seguir: a) os saberes retóricos, tomados na linha da Nova Retórica, concedem ao discente/docente competência retórica para não somente convencer alguém acerca de um assunto, mas também persuadi-lo na realização de uma ação pretendida; e b) as relações estabelecidas entre *ethos*, *pathos* e *logos*, por meio do discurso possibilitam a eficácia persuasiva.

Além disso, acentua-se que os aspectos da oralidade, como as pausas, os alongamentos de vogais, as repetições, as entonações enfáticas, corroboram o trabalho com a oralidade em sala de aula e que o estudo da oralidade deve entrar no espaço de sala de aula pela importância que traz na formação linguístico-cultural dos integrantes desse espaço pedagógico, representado, sobretudo, por professores e alunos.

Dessa maneira, indicar a oralidade nas questões do ensino de língua exige entender as línguas não apenas como um código que permite a comunicação, “mas fundamentalmente uma atividade interativa (dialógica) de natureza sociocognitiva e histórica” (MARCUSCHI, 2004, p.20).

Assim, o trabalho evidenciou que, no gênero propaganda oral, apareceram marcas retóricas, a exemplo do emprego de argumentos, além de linhas conversacionais, pelo uso de turnos, marcas da oralidade e de outras categorias. O retor, pelo uso dos elementos apontados nas análises, atribuiu maior clareza ao sentido do objeto nas relações de sala de aula ou em outros ambientes. Além disso,

presume-se que é possível uma troca de saberes para persuadir o outro com o uso desses elementos do discurso. Tudo isso ratifica a existência dos elementos retórico-conversacionais nas relações de sala de aula e em outros ambientes, além da efetivação da função persuasiva da retórica.

A junção entre a Retórica e a Análise da Conversação tornou-se possível não apenas por ambas estarem implicadas nos estudos textuais, mas ainda por tomarem a oralidade como elemento passível de análise. Em ambas as perspectivas, a língua, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita, dispõe de características linguísticas que contribuem para o processo de pesquisa, mediando os estudos de sala de aula, por meio da interação e da conversação – categorias que regem as condições de ensino e aprendizagem para as discussões do ensino linguístico.

Referências bibliográficas

ABREU, Antônio Suarez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 13. ed. Cotia: Ateliê, 2009.

ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. 14. ed. Tradução Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Ediouro Publicações, s/d.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação; uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: LTDA., 1994.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de Gêneros Textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Análise da Conversação*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à linguística, domínios e fronteiras*. volume 2 São Paulo: Cortez, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes et aliae. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GALEMBECH, Paulo de Tarso. *O turno conversacional*. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de Textos orais*. São Paulo: FFLCH/ USP. 1993.

GOFFMAN, Erving. *Les rites d'interaction*. Traduit de l'anglais par Alain Kihm. Paris: Les éditions de minuit, 1987.

_____. *Footing*. Tradução Beatriz Fontana. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

KERBRAT-ORECCHIONI, Cathérine. *Análise da Conversação; princípios e métodos*. Trad. Calos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

KRAMSCH, Claire. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris, Hatier Credif, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001a.

_____. *Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco “falada”*. In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M.A. (orgs.) *O Livro Didático de Português, Múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucena, 2001b.

- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva *et aliae*. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. Repetição. In: JUBRAN, C.C. A.; KOCH, I.G.V. (orgs.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*; construção do texto falado. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.
- _____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MEYER, Michel. *A retórica*. Revisão técnica: Lineide S. Mosca. Trad. Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.
- MEURER, J. L. Gêneros Textuais na Análise Crítica de Fairclough. In BONINI, Aldair *et alii*. (orgs.). *Gêneros: Teorias, Métodos, Debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- MYLLYNIEMI, Rauni. Conversation as a system of social interaction. *Language and Communication* 6: 147-169, 1986.
- REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de Argumentação; A nova retórica*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes. 1996.
- PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 2. ed. São Paulo: FFCH/USP, 1993.
- _____. (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas, 1998.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. e JEFFERSON, G. *A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation*. *Language*. 50: 696-735, 1974.
- SANTOS, Maria Francisca Oliveira. *Professor-aluno; as relações de poder*. Curitiba: HD Livros, 1999.
- _____. *A interação em sala de aula*. 2 ed. Recife: Bagaço, 2004.
- SAUSSURE, de Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. Org. por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. 4 ed. São Paulo: Cultrix, 1972.
- SILVA, Luiz Antônio da. Conversação: modelos de análise. In: _____ (org.) *A língua que falamos, português: história, variação e discurso*. São Paulo: Globo, 2005.

ANEXO 1

Transcrições da propaganda (Rádio Novo Nordeste, Arapiraca-AL. 02/11/12)

Tiogenol fortalece você da cabaça aos pés... Tiogenol fortalece os ossos... combate casos de nervos fracos... desânimo e cansaço... contra dores do corpo... estresses... esgotamento físico... tome Tiogenol... Tiogenol é excelente para memória e anemia... Tiogenol O FORTIFICANTE DO TRABALHADOR... Tiogenol já nas farmácias e drogarias do Brasil... quem toma Tiogenol passa a ter força de UM GRANDE TRABALHADOR..

ANEXO 2

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos.	()
Hipótese do que se ouviu.	(hipótese)
Truncamento brusco: quando alguém é cortado pelo parceiro ou quando o falante corta uma unidade.	/
Entoação enfática.	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante.	::podendo aumentar para:::ou mais
Interrogação.	?
Qualquer pausa, como: ponto-e-vírgula, vírgula, ponto-final e dois pontos.	...
Comentários descritivos do transcritor.	((minúscula))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático.	- - - -
Sobreposição de vozes: usa-se a partir do ponto que começa a outra fala.	[
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.	(...)
Falas simultâneas: dois falantes ao mesmo tempo.	[[
Sinais de pausa.	+ para cada 0,5s. Para pausa além de 1,5s, indica-se o tempo.
Sinais de entonação: aspas duplas correspondem mais ou menos ao ponto de interrogação.	“ ”
Repetições.	Duplica-se a parte repetida.
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.	ah, éh, oh, ih, ahã, ehn, uhn, tá
Citações.	“citação”
Iniciais maiúsculas.	Para nomes próprios ou siglas
Não se usa ponto de exclamação.	
Indicação de transcrição parcial ou de eliminação	... ou /.../

Crítérios de transcrição, segundo Marcushi (1992) e Preti (1998).

As variáveis linguísticas e extralinguísticas em Santa Teresa, ES

Edenize Ponzo Peres¹

Dailane dos Santos Avelar²

Introdução

O estado do Espírito Santo abarca em seu território muitos descendentes de imigrantes, em sua maioria italianos. Os primeiros registros de imigrantes para o estado datam de 1535, e nos séculos XIX e XX o estado já possuía imigrantes de diversas nacionalidades, sendo eles italianos, alemães, espanhóis, portugueses, poloneses, entre outros. Segundo dados do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES, 2014), no século XIX e XX já havia 36.666 imigrantes italianos no estado.

Em decorrência das más condições de vida, fomes, secas, enchentes, pragas na lavoura, enfrentadas em seus países de origem e motivados por propostas brasileiras de intervenção para esses problemas, milhares de imigrantes chegaram ao Brasil. Muitos se dispersaram por várias regiões brasileiras em busca de melhores condições de vida, no entanto, suas expectativas não foram alcançadas. Quando aqui chegaram enfrentaram pobreza, fome, frio, trabalho excessivo, o que, conseqüentemente, acarretou alto índice de mortalidade. Sobre isso, Derenzi (1974, p. 108) afirma:

A provação porque passou o imigrante, além da resistência hostil do meio físico - clima, floresta e toda a gama de obstáculos à penetração - recaiu sobre as condições simplistas do acordo estatístico entre os governos brasileiro e italiano. Não se resguardaram os princípios fundamentais dos direitos humanos. O imigrante era considerado apenas como um instrumento animal de trabalho. Uma vez que se lhe assegurasse a subsistência, todos os demais atributos ficavam sob os desígnios da sorte.

O trabalho excessivo, a mão de obra barata, a falta de um ambiente apropriado para acomodar as famílias, a falta de alimento, e o despreparo do governo brasileiro ao recebê-los, propiciaram provações tão graves que até mesmo as condições de subsistência eram precárias. Tal quadro perdurou por longos anos. Felizmente, esse triste cenário paulatinamente foi se modificando. Com o passar do tempo, seu

1 Doutora em Linguística pela UFMG e professora do Departamento de Letras da Ufes. E-mail: eponzoperes@gmail.com.

2 Mestre em Estudos Linguísticos/Ufes, Vitória, ES, Brasil e doutoranda em Linguística/UFRJ. E-mail: dailaneavelar@gmail.com.

trabalho, sua cultura, sua garra e seus direitos foram se solidificando. Atualmente, é possível encontrar muitos traços da cultura de imigração no Espírito Santo, conforme afirma Busatto (2010, p. 12),

Há no Espírito Santo atual, mais de dois milhões e seiscentos mil habitantes, dentro os quais a maioria carrega não só o nome, mas também a cultura italiana. No que falam, no que fazem, no que pensam, no que celebram, no que constroem, no que produzem, manifestam indiscutíveis marcas de uma Itália que não é nem brasileira, nem mais europeia. Isto é o que podemos dizer: desenvolveu-se a consciência de uma identidade que se pode chamar de ítalo-capixaba.

A imigração para o Espírito Santo trouxe então, muitos benefícios ao estado, que repercutiram nas danças, nas músicas, na culinária, na arquitetura e, em especial, na língua. No que tange à língua, o contato linguístico possibilitou que os povos, a fim de se comunicarem, gerassem em sua língua mudanças no léxico, mudanças fonéticas e fonológicas, variação, mudança, entre outros.

Diante do exposto, afirmamos que há ainda muitos estudos a serem feitos, principalmente no que se refere à questão linguística. Motivados por apresentar mais das consequências do contato entre o português e a língua de imigração com descendentes de imigrantes italianos na zona urbana de Santa Teresa, objetivamos:

- i) Verificar as variáveis sociais e linguísticas, tendo por base a palatalização do /t/ e /d/ diante de /i/;
- ii) Verificar se esses traços apontam para uma mudança em progresso.

Teoria Variacionista, Variação e Mudança Linguística

Inicialmente, os estudos linguísticos analisavam a língua do ponto de vista estritamente linguístico. A língua era vista apenas pela sua forma, e a postulação de um sistema linguístico homogêneo, idealizado por Saussure, dividia muitas opiniões.

Em meados do século XX, com o advento da Sociolinguística, a língua foi analisada sob outra perspectiva, considerando os aspectos sociais. Para Labov, a língua se pautava no contexto social, ou seja, a língua deveria ser vista do ponto de vista social, desconsiderando os modelos estruturalista e gerativista. Este trabalho, portanto, baseia-se nos pressupostos teóricos labovianos, tendo como foco a teoria variacionista.

Elaboradas as teorias, um dos grandes princípios da Variação e Mudança Linguística começou a ser analisado: o caráter inerentemente heterogêneo e ordenado.

Para Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 35) a língua é heterogênea, ou seja, seu caráter varia e os falantes a compreendem, sem que isso se torne um problema de comunicação. Segundo os autores, “será necessário aprender a ver a língua – seja do ponto de vista diacrônico ou sincrônico – como um objeto constituído de heterogeneidade ordenada”. Para COELHO, 2015, p.62,

Isso acontece porque a língua é um sistema organizado, formando por regras que possibilitam essa compreensão entre os falantes, mesmo que haja variação. Ou seja, a heterogeneidade não implica em ausência de regras, mas sim em regras categóricas e regras variáveis, condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos, o que torna essa variação sistematicamente ordenada.

A variação então, permite que utilizemos (failemos) duas ou mais formas que contemham o mesmo significado. Um dos exemplos mais usados para evidenciar a heterogeneidade é a variação geográfica. Ao sair de nosso estado e viajar a outro percebemos claramente como as variáveis são utilizadas; e elas se estendem ao léxico, à fonética, a morfossintaxe, a morfossemântica, entre outros.

No que se refere à variação linguística é possível afirmar que as pesquisas sobre essa temática iniciaram-se pelos comparatistas no século XIX. Suas conclusões, realizadas por comparação, mostraram que todas as línguas variam e que essas variações podem levar à mudança linguística. Weinreich, Labov e Herzog (2006) apresentaram princípios que explicam como a estrutura linguística de uma comunidade se transforma no curso do tempo. Esses princípios são questões que o pesquisador deve considerar para realizar pesquisas dessa natureza. São eles: fatores condicionadores, encaixamento, avaliação e transição (Tarallo, 2007. P. 73-74).

As mudanças linguísticas sempre acontecem. Podemos refletir em como era o português brasileiro falado no século XV, como ele é usado atualmente e em como tenderá a ser no futuro. Nessa perspectiva, a comunidade ou o indivíduo pode mudar sua língua no decorrer do tempo ao deixar de utilizar formas antigas, arcaicas, para substituí-las por novas.

No que se refere ainda a esse tema, podemos analisar a mudança linguística em tempo real e em tempo aparente. A mudança linguística em tempo aparente analisa a língua em um mesmo período e diz respeito à relação entre um fenômeno e a faixa etária, dessa maneira, a idade é um fator de extrema importância. Se em uma comunidade, os indivíduos mais jovens não utilizam mais determinada variável ou se os adultos ou idosos usam pouco ou deixaram de usar é possível que estejamos diante de uma mudança em progresso.

Como vimos, a mudança em tempo aparente tem forte relação com a faixa etária. Ao observar a língua falada em diferentes faixas etárias podemos ter um vislumbre de como essa língua é utilizada por pessoas em fases diferentes da vida, apontando para uma provável mudança. Chambers (2003) classifica as faixas etárias em quatro fases: criança, adolescente, adulto e idoso. Na infância, a criança utiliza a língua de forma semelhante aos familiares. Na adolescência é comum haver o uso de gírias, ou outras marcas de grupos sociais. Na fase adulta, o indivíduo busca sua realização profissional, assim sua língua torna-se mais próxima à norma culta, e na velhice, na fase da aposentadoria, os idosos voltam a utilizar uma linguagem mais descontraída, sem se importar, muitas vezes, com as pressões sociais.

A mudança em tempo real analisa a língua em fases distintas. Nesse tipo de pesquisa, muitos estudiosos encontram dificuldades para encontrar dados de épocas passadas, entretanto esse estudo possibilita um rico material para a linguística.

As variáveis Sociais e Linguísticas

É sabido que, para compreender a variação ou mudança linguística é necessário recorrer aos aspectos linguísticos e extralinguísticos de determinada comunidade de fala. Os fatores linguísticos abrangem o léxico, os sistemas morfosintático e fonético-fonológico, entre outros, e são analisados de acordo com o contexto em que estão inseridos. O fator social é tudo aquilo que não for estritamente linguístico (Tarallo, 2007, p. 46). Os mais comumente utilizados são: idade, sexo, escolaridade, região geográfica, nível socioeconômico, e são essenciais nesse tipo de pesquisa. Os fatores independentes são, portanto, de ordem externa ao sistema linguístico. O levantamento desses fatores poderá apontar resultados mais significativos. Por exemplo, ao analisar um caso de variação numa comunidade isolada, a faixa etária indicará se está havendo mudança linguística, a escolaridade mostrará se a escola interfere na maneira de falar dos indivíduos, da mesma forma a localização geográfica e o nível socioeconômico.

No quadro abaixo estão apresentadas as variáveis linguísticas e extralinguísticas selecionadas para esta pesquisa.

Quadro 1. Variáveis analisadas para os fonemas /t/ e /d/ diante de /i/. (AVELAR, 2015).

Classe gramatical da palavra em que se encontra o alvo	Verbo
	Não verbo
Posição do alvo na sílaba	Tônica
	Pretônica
	Postônica medial
	Átona final
Nasalização da vogal seguinte ao alvo	Oral
	Nasal
Faixa etária	De 12 a 25 anos
	De 26 a 50 anos
	Acima de 50 anos
Sexo/Gênero	Feminino
	Masculino
Nível de escolaridade	Até 08 anos
	Acima de 08 anos

Metodologia

Santa Teresa localiza-se na região serrana do Espírito Santo, está a 78k da capital Vitória. Sua área corresponde a 694,53 km², e seu território está subdividido em seis distritos: Santa Teresa (Sede), Alto Santa Maria, Santo Antônio do Canaã, São João de Petrópolis, Vinte e Cinco de Julho e Alto Caldeirão.

O *corpus* dessa pesquisa foi realizado em duas etapas. Segundo semestre de 2012, gravadas e transcritas por Joyce Marinho, contendo 13 entrevistas, e no primeiro semestre de 2015 por nós, com 11 entrevistas. Todos os entrevistados são moradores de Santa Teresa, zona urbana, descendentes de imigrantes italianos que nasceram ou que chegaram à cidade até 08 anos de idade. Os informantes foram caracterizados da seguinte forma: Gênero/sexo (masculino e feminino), escolaridade (acima de 8 anos de escolaridade e menos de 8 anos de escolaridade) e faixa etária (12 a 25; de 26 a 50; e acima de 50 anos). O programa computacional utilizado foi o Goldvarb X.

A análise dos dados

Nesta seção, analisaremos os resultados quanto à variação da pronúncia dos fonemas /t/ e /d/ diante de /i/. Foram codificados e tratados estatisticamente 2.174 dados de /t/ e 2.383 dados do /d/. As variáveis selecionadas pelo programa Goldvarb X foram:

- a) linguística: tonicidade da sílaba (apenas para o fonema /t/);
- b) extralinguísticas: faixa etária, sexo/gênero e escolaridade dos informantes para os fonemas /t/ e /d/.

Os resultados para os fonemas /t/ e /d/ aparecem a seguir.

Tabela 1. Realização do fonema /t/ diante de /i/ com influência da língua de imigração

GRUPOS DE FATORES		Apl/Total	%	PR
Faixa etária	Acima de 50 anos	228/514	44,4	.97
	De 26 a 50 anos	23/1186	1,9	.34
	De 12 a 25 anos	1/474	0	.11
Sexo/gênero	Masculino	204/1074	19	.75
	Feminino	48/1100	4,4	.25
Escolaridade	Até 08 anos	239/681	35,1	.95
	Acima de 08 anos	13/1493	0,9	.21

Tonicidade da sílaba onde se encontra o alvo	Pretônica	23/213	10,8	.67
	Tônica	123/782	15,7	.54
	Átona final	105/1143	9,2	.45
	Postônica medial	1/36	2,8	.15
Classe gramatical	Verbos	98/650	15,1	-
	Não verbos	154/1524	10,1	-
Nasalização da forma	Oral	157/1651	9,5	-
	Nasal	95/523	18,2	-
TOTAL		252/2174	11,6%	-

(AVELAR, 2015)

Tabela 2. Realização do fonema /d/ diante de /i/ com influência da língua de imigração

GRUPOS DE FATORES		Apl/Total	%	PR
Faixa etária	Acima de 50 anos	381/525	72,6	.99
	De 26 a 50 anos	25/1268	2,0	.23
	De 12 a 25 anos	3/590	0,5	.20
Sexo/gênero	Masculino	339/1295	26,2	.63
	Feminino	70/1088	6,4	.35
Escolaridade	0 a 08 anos	383/851	45,0	.94
	Acima de 08 anos	26/1532	1,7	.18
Tonicidade da variável	Tônica	258/1430	18,0	-
	Pretônica	67/388	17,3	-
	Postônica medial	6/9	66,7	-
	Átona final	78/556	14,0	-
Classe gramatical	Verbos	55/249	22,1	-
	Não verbos	354/2134	16,6	-
Nasalização da forma	Oral	378/2294	16,5	-
	Nasal	31/89	34,8	-
TOTAL		409/2383	17,2%	-

(AVELAR, 2015)

O Programa Goldvarb X selecionou apenas uma variável lingüística para o fonema /t/, como favorecedora da pronúncia que recebe influência do vêneto: a tonicidade da sílaba onde se encontra o alvo. Vemos que a pretônica foi a mais favorecida, com PR=.67. Em segundo lugar temos a tônica (PR = .54); logo após, a átona final (PR = .45); e, por fim, fortemente desfavorecida, a postônica medial (PR = .15). Exemplos de palavras pronunciadas com influência vêneta são: *tinha*, *direitinho*, *latim*, *existia*, *científico* e *trentino*, entre outros, que foram pronunciados pelos informantes com idade acima de 50 anos.

Passaremos agora, para as variáveis sociais. Todas as variáveis sociais selecionadas foram significativas. Apresentaremos os resultados nas tabelas que se seguem. Iniciaremos pela variável *faixa etária*.

Tabela 3. Resultados para a variável faixa etária, para /t/ e /d/ diante de /i/

GRUPO DE FATORES		Apl/Total		%		PR	
		/t/	/d/	/t/	/d/	/t/	/d/
Faixa etária	De 12 a 25 anos	1/474	3/590	0	0,5	.11	.20
	De 26 a 50 anos	23/1186	25/1268	1,9	2	.34	.23
	Acima de 50 anos	228/514	381/525	44,4	72,6	.97	.99

(AVELAR, 2015)

Os resultados para a variável *faixa etária* demonstram claramente que está havendo mudança em progresso. A perda da influência da língua de imigração está presente em informantes com menos de 50 anos. Os informantes acima de 50 anos são os que mais preservam os traços da língua de imigração, apresentando (PR = .97, para /t/ e PR = .99, para /d/), enquanto as demais faixas etárias vão se apropriando da pronúncia não marcada da capital do estado. Esses resultados confirmam o que dizemos estudos de contato linguístico: os traços da língua de imigração - língua minoritária - vão sendo substituídos pelos traços do português (majoritária) com o passar do tempo. É a Lei da Terceira Geração, tratada por Weinreich (1970).

Com relação à variável *sexo/gênero*, os resultados estão dispostos na Tabela a seguir.

Tabela 4. Resultados para a variável *sexo/gênero*, para /t/ e /d/ diante de /i/

GRUPO DE FATORES		Apl/Total		%		PR	
		/t/	/d/	/t/	/d/	/t/	/d/
Sexo/Gênero	Masculino	204/1074	339/1295	19	26,2	.75	.63
	Feminino	48/1100	70/1088	4,4	6,4	.25	.35

(AVELAR, 2015)

Os resultados apontaram que os homens são os que mais favorecem a conservação da língua de imigração (PR = .75, para /t/ e PR = .63, para /d/). Enquanto as mulheres não favorecem esse fenômeno (PR = .25, para /t/; PR = .35, para /d/). Segundo esta e outras pesquisas na área da sociolinguística, as mulheres preferem as formas mais aceitas socialmente, ou seja, menos estigmatizadas. Para elas, a pronúncia do /t/ e /d/ diante de /i/ é mais aceita quando é pronunciada de acordo com a pronúncia da Grande Vitória e não como a de seus descendentes.

Em relação à variável *nível de escolaridade* dos informantes, os resultados para /t/ e /d/ diante de /i/ aparecem na Tabela a seguir.

Tabela 5. Resultados para a variável *escolaridade*, para /t/ e /d/ diante de /i/. (AVELAR, 2015)

GRUPO DE FATORES		Apl/Total		%		PR	
		/t/	/d/	/t/	/d/	/t/	/d/
Escolaridade	Até 08 anos	239/681	383/851	35,1	45	.95	.94
	Acima de 08 anos	13/1493	26/1532	0,9	1,7	.21	.18

Os resultados são claros. Os informantes que passaram mais tempo frequentando a escola pronunciaram menos o /t/ e /d/ com influência vêneta (PR = .21, para /t/; PR = .18, para /d/). Os informantes que passaram menos tempo na escola apresentaram alto índice de influência vêneta (PR = .95, para /t/; PR = .94, para /d/). Segundo Votre (2008, pág. 51)

A observação do dia-a-dia confirma que a escola gera mudanças na fala e na escrita das pessoas que as frequentam e das comunidades discursivas. Constata-se, por outro lado, que ela atua como preservadora de formas de prestígio, face a tendências de mudanças em curso nessas comunidades. Veículo de familiarização com a literatura nacional, a escola incute gostos, normas, padrões estéticos e morais em face da conformidade de dizer e de escrever. Compreende-se, nesse contexto, a influência da variável nível de escolarização, ou escolaridade, como correlata aos mecanismos de promoção ou resistência à mudança.

A função da escola é ensinar a norma culta. Ao fazer isso, ela desfavorece o uso de outras variedades linguísticas, desprestigiando a língua aprendida no contexto familiar. Dessa forma, a escola uniformiza a língua, valorizando apenas a variedade culta do português. A escolaridade tende a inibir as formas mais estigmatizadas e fortalecer a língua prestigiada, aquela utilizada no âmbito escolar. Em muitas pesquisas é possível perceber que, quanto mais tempo o indivíduo passar na escola, mais ele poderá apropriar-se das normas de prestígio. O que propicia a diminuição ou o abandono da língua utilizada em sua comunidade, sendo ela diferente da variedade padrão.

Considerações finais

Nesta pesquisa, vimos que os atuais descendentes de imigrantes italianos, residentes na zona urbana de Santa Teresa, tendem a deixar de utilizar o português com influência da língua de imigração. A palatalização do /t/ e /d/ diante de /i/ só foi pronunciado com influência da língua de imigração por homens idosos e que estudaram até 8 anos. A faixa etária mais jovem não apresentou influência significativa, apontando para uma mudança em progresso. Isso mostra que se os mais jovens não utilizam essas marcas, a língua poderá deixar de existir. Em relação ao gênero, observamos que os homens atendem ao fenômeno em questão, sua pronúncia é carregada de traços com influência da língua de imigração. Já as mulheres preferem as formas menos estigmatizadas. A escolaridade apontou que os que mais passam tempo na escola deixam de pronunciar o /t/ e /d/ com influência da língua de imigração, reforçando o papel da escola em uniformizar a língua. Quanto ao fator linguístico, apenas a variável tonicidade da sílaba foi pronunciada com influência da língua de imigração.

Concluimos que os dados apontam para uma mudança em progresso. As crianças, os jovens e até mesmo adultos palatalizam o /t/ e /d/ diante de /i/ sem influência da língua de imigração. Se não há incentivos, propostas de intervenção para que a língua não deixe de existir, em pouco tempo, teremos apenas estudos, e não a língua viva, sendo ouvida e falada pelos atuais descendentes de imigrantes italianos.

Referências

- ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. In: <http://www.ape.es.gov.br>. Acesso em 06/05/2014.
- AVELAR, D. S. *A realização variável das consoantes oclusivas dentais por descendentes de imigrantes italianos de Santa Teresa, ES*. Vitória: UFES, 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo.
- BUSATTO, Luiz. *Nomes e raízes italianos*. Vitória: 2010.
- CHAMBERS, Jack K. *Sociolinguistic theory*. 2nd. Edition. Oxford, Cambridge: Blackwell, 2003.
- COELHO, [et al.]. *Para conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.
- DERENZI, L. S. *Os italianos no estado do Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Editora Ardenova, 1974.
- MARINHO, J. L. *Aspectos sociolinguísticos da imigração italiana nascida de Santa Teresa, ES*. Vitória: Ufes. Relatório Final de Iniciação Científica, 2012.
- SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X- A multivariate analysis application*. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005. Acessível em: http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm#ref.
- VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 51-57.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin L. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução Marcos Bagno; revisão técnica Carlos Alberto Faraco, posfácio Maria da Conceição A. de Paiva, Maria Eugênia Lamoglia Duarte. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

WEINREICH, U. *Language in contact; findings and problems*. Paris: The Hague Mouton, 1970 [1953].



Linguagem, raça e ensino: a importância da discussão racial nas aulas de língua estrangeira das escolas públicas brasileiras

Flavia Coutinho Ferreira Sampaio¹

1. Introdução

Ao refletir sobre o ensino de línguas estrangeiras nas escolas de ensino fundamental e médio, pesquisadores e professores ponderam sobre questões como currículo, metodologias de ensino, materiais didáticos e, sobretudo, a concepção de língua transmitida por essas escolas. Entretanto, além destas questões, a interação com os estudantes em sala de aula nos apresenta outras, também importantes e que, por serem tão recorrentes, não podem ser ignoradas.

A experiência docente na rede pública de ensino nos mostra o quanto o racismo está presente nos discursos e atitudes de alunos e até de educadores. Este fato nos leva a pensar sobre como nossa prática pode ou não contribuir com a reprodução de preconceitos e o silenciamento das chamadas “minorias”. Considerando a língua um poderoso fator de produção e reprodução de práticas racistas e a linguagem como parte intrínseca ao nosso processo de elaboração e representação de mundo, é relevante analisar como as “práticas languageiras” (ZOLIN-VESZ, 2016) que circulam no ambiente escolar contribuem para construir ou desconstruir representações dissimétricas do mundo e da vida social.

Assim, o professor e o livro didático podem ser instrumentos de reprodução dos discursos racistas que circulam socialmente, mas também podem ser ferramentas de contestação desses discursos. Nesse sentido, objetivamos, com o presente trabalho, refletir sobre a importância da discussão racial nas escolas públicas brasileiras, especificamente, nas aulas de língua espanhola. Discorreremos, neste artigo, sobre dois conceitos relevantes para tal estudo: raça e linguagem.

2. Por uma visão social da linguagem

Quando pensamos na palavra linguagem, é possível que nos remetamos a diversos sentidos possíveis para ela. Devido a este fato, é importante explicitar em que perspectiva (ou perspectivas) teórica(s) nos baseamos para pensar as problemáticas das questões linguísticas no âmbito escolar.

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem (UFF); Mestre em Educação (UFF); Professora de Língua espanhola da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Primeiro, é significativo dizer que pensamos a linguística criticamente. Com relação a esta visão, Rajagopalan (2003) explicita de forma bastante clara o porquê de se pensar a linguística desta maneira:

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral. Como dizia Horkheimer, a teoria crítica se distingue da teoria em seu sentido tradicional ao partir de uma importante premissa que é de ordem existencial: que as coisas podem ser diferentes da maneira em que se encontram. Ou melhor, é possível mudar as coisas, ao invés de nos contentar em simplesmente descrevê-las e fazer teorias engenhosas a respeito delas (RAJAGOPALAN, 2003, p.12).

Nesse sentido, algumas perspectivas de estudos linguísticos nos ajudam a pensar de maneira crítica as questões relativas às línguas. Uma delas é a perspectiva sociocognitiva da linguagem, já que os estudos que se baseiam nessa visão não a separam, com seus componentes cognitivos, ou seja, relacionados à aquisição de conhecimento, de sua função social e cultural, pois a produção de conhecimentos se dá dentro de um contexto histórico, social e cultural específico. Com relação a essa visão, Bagno (2014) afirma que, ao estudar a linguagem, é mais relevante e produtivo:

considerá-la nesses dois planos ao mesmo tempo: o do indivíduo e o da sociedade, pois, se ser humano é ser na linguagem, ser humano também é ser social, de modo que linguagem e sociedade são indissociáveis (BAGNO, 2014, p.11).

O autor complementa esta ideia quando afirma que “o conhecimento/cognição se constrói em comunidade, num trabalho coletivo, ou seja, a partir de uma colaboração. Toda forma de conhecimento é, portanto, social” (IBID, p. 13).

Por outro lado, ao pensar na linguagem em seu sentido pragmático, isto é, relacionando-a concretamente ao uso, podemos afirmar, também, que linguagem é performance. Embasados nas Teorias dos Atos de Fala (AUSTIN, 1962,1990), compreendemos que os discursos realizam atos, visto que contribuem com uma representação de realidade que afeta de maneiras diversas os sujeitos sociais. Logo, tais atos produzirão consequências distintas nos diferentes corpos. Desta forma, os sujeitos agem através da linguagem, por isso é importante pensá-la, também, por meio de seu viés performativo.

Assim, é importante ressaltar que enquanto a língua for vista apenas como um sistema a ser descrito ou um processo que ocorre internamente com o ser humano, seus estudos não poderão contribuir com questões sociais relevantes, como a questão racial, por exemplo. Rajagopalan (IBID, p.16), sobre este fato, afirma que “enquanto estiver comprometido com a tese de que a língua é um fenômeno, um produto natural, fica difícil levar adiante qualquer discussão acerca de possíveis questões éticas dela decorrentes”. O linguista acrescenta, ainda, que:

É perfeitamente possível que embora partam de uma necessidade imposta pela própria natureza humana, as teorias que defendemos reflitam os anseios do momento histórico em que propomos e defendemos as nossas ideias. Em outras palavras, percebe-se a perfeita compatibilidade entre a ciência e um posicionamento político-ideológico (IBID, p.18).

Nesse sentido, afirmamos que o presente estudo analisa a linguagem sob um viés crítico, sociocognitivo e performativo, visto que, desta forma, é possível pensar sobre as consequências dos discursos e representações produzidas através deles e, principalmente, refletir sobre novos discursos que desconstruam estereótipos e proponham uma representação mais igualitária dos diversos sujeitos sociais.

3. A importância da discussão racial na escola

Analisamos a questão racial sob uma ótica histórica, social, cultural, discursiva e performativa, já que os discursos racistas se construíram historicamente e, hoje, são reforçados cultural e politicamente trazendo consequências negativas aos corpos que são alvo do racismo.

Mbembe (2014) explica que, se no século XIX pudemos assistir a biologização da raça no ocidente e como este processo contribuiu com a disseminação das teorias eugenistas em diversos países, nos dias atuais a lógica da raça volta, mas por outra via.

De acordo com o autor, a lógica racial volta a configurar a consciência contemporânea a partir da política de securitização implantada pelos países capitalistas. A propagação do medo do outro, reforçada pela ameaça terrorista, justifica o controle excessivo dos corpos e, neste processo, uns são mais controlados que outros:

A reativação da lógica da raça é indistinçável da escalada em força da ideologia securitária e da instalação de mecanismos com vista a calcular e minimizar os riscos, e a fazer da proteção a moeda de troca da cidadania (IBID, p.47).

Deste modo, as nações reforçam cada vez mais os sentimentos de nacionalismo e patriotismo nos cidadãos, tornando as fronteiras limites que devem ser protegidos a todo custo. Ao alimentar esta forma de pensar o “outro” como o perigo iminente, as diferenças entre os povos são salientadas e se intensificam os discursos de ódio, a xenofobia e o racismo com o aval dos Estados.

Se o Estado securitário concebe a identidade e o movimento dos indivíduos (isto é, dos seus cidadãos) como fontes de perigo e de risco, a generalização do uso de dados biométricos como fonte de identificação e automatização do reconhecimento facial terá como objetivo constituir uma nova espécie da população com predisposição para o distanciamento e o enclausuramento. É assim que, no contexto de uma escalada antimigratória na Europa são indexadas categorias inteiras da população, depois submetidas a diversas formas de consignação racial (IBID, p.50).

Assim, na era da globalização dos indivíduos, no tempo em que as pessoas estão se deslocando pelo mundo mais do que em qualquer outra época da história, as diferenças se acentuam e, nesse sentido, nos aproximamos dos discursos raciais do início do século XIX, visto que vivemos um sério “momento de divisão, de diferenciação universal e de procura da identidade pura” (IBID, p.52).

Diante dessa realidade, fica nítida a relevância da presença da discussão racial nas escolas. Quando pensamos no contexto específico do nosso país, nos deparamos com exemplos diários de práticas racistas fora e dentro do âmbito escolar. Ademais, não é raro que tomemos conhecimento dessas práticas vindas de professores e diretores de instituições escolares.

Isto ocorre porque, no Brasil, existe um racismo institucional uma vez que, de acordo com Souza (2010), este tipo de racismo ocorre quando a sociedade internaliza a produção das desigualdades em suas instituições. O autor complementa, explicando que:

Os aparatos institucionais de uma dada sociedade encontram-se a serviço dos grupos hegemônicos que os criam e fazem com que funcionem para a reprodução do sistema que lhe confere significado e existência. Alguém que esteja operando esse sistema poderá produzir resultados raciais injustamente diferenciados ainda que não tenha intenção de fazê-lo. Embora esse tipo de racismo possa ser de difícil detecção, suas manifestações são observáveis por meio dos padrões de sistemática desigualdade produzida pelas burocracias do sistema que, por sua vez, ao lado das estruturas, formam as instituições (SOUZA, 2010, p.80).

Além, disso, o racismo, aqui, é, também, cultural. Podemos confirmar essa afirmação ao notar que os negros não estão representados nos meios culturais e, quando estão, na maioria das vezes, reproduzem estereótipos sobre a população negra. Por não estarem representados, tende-se a pensar que sua cultura é inexistente, quando, na verdade, música, religião, estética e linguagens negras acabam sendo apropriadas por não negros e, desta forma, comercializadas.

Assim, sabendo que vivemos em uma sociedade onde o racismo “determina lugares de subordinação às pessoas negras” (GIORGI, BIAR, BORGES, 2015, p.206), precisamos repensar os discursos racistas criados e contribuir com sua desconstrução, já que crianças e adolescentes negros vão compor sua identidade “de acordo com as diversas referências/representações negras (positivas e negativas) que perpassam sua vida” (SAMPAIO, 2017, p,163).

Além disso, quando não discutirmos questões raciais, reforçamos a manutenção de uma realidade em que uma parcela da população afirma que o racismo não existe no Brasil, pois se recusa a perceber que, diariamente, a população negra é alvo de diversas ações que comprovam o contrário, visto que o racismo é estrutural e estruturante da sociedade brasileira.

Portanto, o educador que se cala diante dessa realidade está contribuindo com ela, já que:

Nossa ideologia do silêncio e da sutileza torna-se um mecanismo de submissão. Quando não se fala sobre, não chamamos a atenção para a questão e um processo de conscientização não é desencadeado, no caso do fortalecimento da identidade negra como aconteceu em países onde o racismo é aberto (CAMARGO, FERREIRA, 2014, p.174).

Desta forma, e em consonância com a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito de todo o currículo escolar, é imprescindível que a discussão racial esteja presente nas aulas de qualquer disciplina, inclusive as línguas estrangeiras.

Com relação a essas disciplinas, especificamente, podemos afirmar que as aulas de línguas são um campo propício para diversas questões sociais relevantes, visto que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O ensino de língua estrangeira incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros a sua volta. Portanto, o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social (BRASIL, 1998, p,43).

Falando da língua espanhola, em específico, é relevante levar aos alunos as semelhanças dos processos de colonização dos países hispano-americanos e do Brasil, e refletir como as chamadas “minorias” étnicas (negros e indígenas) são representadas a partir de uma visão de mundo eurocêntrica que as inferioriza.

Refletir sobre estas representações sociais que foram criadas a partir da colonização e que se reproduzem até hoje buscando repensá-las, é levar os estudantes a entender que aprendemos a ler a realidade sob uma ótica ocidental e colonial, e que o mundo excede essa leitura. É, junto com os alunos, compreender que “a diversidade do mundo é inesgotável e esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir” (SANTOS, 2010, p.51). Portanto, depende de cada um de nós esta reconstrução.

Destarte, uma das possíveis formas de superação do racismo será a reivindicação, pelos grupos étnicos que são alvos do mesmo, da participação na construção de um novo olhar sobre o mundo, desconstruindo verdades, até então, absolutas, e reconstruindo a representação social que se tem sobre estes povos marginalizados.

4. Considerações Finais

A partir das reflexões apresentadas ao longo deste estudo, foi possível perceber que a linguística, quando estudada de forma crítica (e não de acordo com as análises das teorias tradicionais), permite que os estudos da linguagem também façam contribuições relevantes para a sociedade. A partir de uma percepção da linguagem como um fenômeno sociocognitivo, conseguimos compreender que a construção da nossa forma de ver o mundo e de se relacionar com ele é histórica, social e culturalmente construída.

Desta forma, podemos afirmar, também, que a linguagem cria atos, visto que os discursos produzidos através dela são capazes de gerar marcas nos corpos que são alvos desses discursos. Portanto, analisar e contestar as falas hegemônicas relacionadas à temática racial é uma forma de contribuir com a construção de realidades alternativas.

Por isso, é imprescindível que a discussão sobre raças aconteça de maneira responsável nas escolas, já que atitudes racistas também estão presentes neste ambiente. Ademais, é preciso que os alunos negros tenham sua autoestima trabalhada para que se tornem cidadãos conscientes de que seu lugar no mundo não precisa ser o do subalterno ou do marginal.

A lei 10.639/03 é um suporte legal que justifica o estudo da história e cultura africana no âmbito de todo o currículo escolar. Entretanto, faz-se necessário analisar como este conteúdo é trabalho, para que não se reforcem estereótipos negativos sobre a população negra.

Hountondji (2010), afirma que os discursos produzidos sobre os povos africanos precisam ser interrogados para que outra versão seja criada pelo povo que viveu e protagonizou as narrativas contadas. Segundo ele, a história africana acabou sendo associada aos discursos sobre a África, “e

não necessariamente a um discurso histórico proveniente da África ou produzido por africanos” (IBID, p.133). Desta forma:

Há que tomar medidas adequadas no sentido de possibilitar à África proceder a uma apropriação lúcida e responsável do conhecimento disponível, bem como das discussões e interrogações desenvolvidas noutras paragens. Uma apropriação que deve ir a par com uma reapropriação crítica dos próprios conhecimentos endógenos de África e, mais que isso, com uma apropriação crítica do próprio processo de produção e capitalização do conhecimento (HOUNTONDJI, 2010, p. 141).

Destarte, o trabalho com questões raciais exige dos educadores um comprometimento ético e político que permita uma abordagem responsável sobre o tema. Além disso, este é um tipo de trabalho que deve ser contínuo e não pontual, visto que:

Temáticas complexas, como a racial, precisam ser trabalhadas a partir de um projeto sério, responsável e contínuo envolvendo todas as disciplinas e, quiçá, todos os setores da escola. Caso contrário, caímos na armadilha dos discursos prontos que simplificam e minimizam os problemas que envolvem a questão. Trata-se de um trabalho árduo, pois é necessário desconstruir visões de mundo enraizadas e que, por esse motivo, são consideradas naturais. Através da linguagem, construímos nossa ideia de mundo e, só através dela, poderemos desconstruir essa ideia e criar novas formas de nos entendermos e entendermos o outro (SAMPAIO; LAGARES, 2016, P.106)

Finalmente, ao entendermos que, ao contrário do que diz o mito da democracia racial brasileira, o racismo se faz presente estruturando nossa sociedade e marcando negativamente os corpos negros, concluímos que é nosso dever como educadores lutar para a transformação desta realidade. E, sendo a linguagem uma das formas pelas quais construímos nossos saberes e agimos diante dos fatos que nos cercam, será, também, por meio dela que modificaremos os sentidos enraizados através de nossa visão eurocêntrica de mundo.

Referências bibliográficas

AUSTIN, J.L. *Quando dizer é fazer. Palavras e ação*. Trad. Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1962/1990.

BAGNO, M. *Língua, linguagem, linguística*. Pondo os pingos nos ii. 1ª ed-São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CAMARGO, M; FERREIRA, A.J. *Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma*. In: FERREIRA, A.J (ORG). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FERREIRA, A.J. *Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores*. In. *Revista Educação Pública*. V.21, n.46, p.275-288, Cuiabá: maio/ago, 2012.

_____. *Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia*. In: *Trab.Ling.Aplic.*, n.51.1, Campinas: jan/jun, 2012.

GIORGI, M.C; BIAR, L.A; BORGES, R.C.S. *Estudos da linguagem e questões étnico-raciais: contribuições e limites*. In: *Revista da ABPN*. V.7, n.17, p.202-218, jul-out,2015.

- HOUNTONDJI, P. J. *Conhecimento de África, conhecimentos africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos*. In: In: MENESES, M.P.; SANTOS, B.S [orgs.]. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.
- MELO, G. C. V. *O lugar da raça na sala de aula de inglês*. Revista da ABPN, v.7, n.17, p.65-81, jul./out. 2015.
- MENESES, M.P; SANTOS, B.S. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- ORLANDO, A.F; FERREIRA, A.J. *A sensibilização sobre a diversidade étnico-racial na formação inicial e/ou continuada de professores de línguas*. In: Acta Scientiarum.Language and Culture. V.36,n.2, p.2017-2016, Maringá: apr-june, 2014.
- RAJAGOPALAN,K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- SAMPAIO, F.C.F. *A representação de negros e negras no livro didático de língua espanhola: que identidades são (des)construídas?* In: TRIANI, F.S; MAGALHÃES, J.C.A.O; NOVIKOFF,C. (ORG). *Representações sociais e educação: contextos e perspectivas*. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2017.
- SAMPAIO, F.C.F; LAGARES, X.C. *A DISCUSSÃO RACIAL NA AULA DE LÍNGUA ESPANHOLA: O QUE PENSAM E COMO ATUAM OS DOCENTES?* Linguagem em foco: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. Volume Temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis V. 8, N. 2, p.103-113, 2º semestre de 2016.
- SOUZA, A.S. *Racismo Institucional: para entender o conceito*. In: Revista da ABPN, v.1, n.3. p.77-87, nov-2010/fev-2011.
- Zolin-Vesz, F (Org.). *Linguagens e descolonialidades. Arena de embates e sentidos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

O percurso diacrônico do dativo para referência à terceira pessoa em peças cariocas

Ulli Santos Bispo Fernandes¹

Caroline da Silva Paquieli²

1. Introdução

Estudos sobre os processos de mudança em curso no Português Brasileiro (PB) não são recentes dentre as pesquisas linguísticas de âmbito acadêmico. Já há algumas décadas, análises sincrônicas e diacrônicas têm apontado para o distanciamento entre a descrição gramatical tradicional e o uso efetivo da língua no Brasil, seja por falantes classificados como cultos ou não cultos, tanto em sua modalidade oral, quanto em sua modalidade escrita.

Dentre os fenômenos que claramente ilustram o afastamento entre o que é prescrito pela tradição e o que está em uso no PB está a redução no quadro de clíticos acusativo e dativo, para referência à terceira pessoa, e do clítico indefinido ('se') no PB oral e escrito. É, portanto, no estudo de um recorte desse fenômeno que reside o interesse do presente trabalho.

Com o intuito de fazer uma análise que permita perceber o processo de mudança em curso em um período de tempo real, o objetivo aqui é avaliar as estratégias de realização do dativo anafórico com referência à terceira pessoa em quatro peças cariocas, escritas entre 1845 e 1992. Nesta pesquisa, a análise ficará restrita aos dativos que são argumentos de verbos classificados tradicionalmente como bitransitivos e transitivos indiretos. Por meio de um estudo diacrônico, nosso intuito é observar quais as variantes - ilustradas de (4) a (6) a seguir - são mais recorrentes em cada período entre os séculos XIX e XX.

(1) Ambrosio- A respeito de **[teu filho]**, direi o mesmo. Tem **[ele]**, nove anos e será prudente criarmo-lo desde já para frade.

Florência- Já ontem comprei-**[lhe]**, o hábito com que andaré vestido daqui em diante.

(O noviço, Martins Pena, 1845)

¹ Mestranda em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), UFRJ.

² Mestranda em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), UFRJ.

(2) a. Maria— Olha, [**Eulália**]_i, o meu desejo é que não abandones nunca Luísa.

[...]

Luísa— Não é preciso. Diga [**à Eulália**]_i que mande entrar os doentes lá embaixo. [...]

(No coração do Brasil, Miguel Falabella, 1992)

b. Dorotéa (a Ventura)-[**O senhor**]_i ainda não jantou

Ventura- Si estou dizendo que ainda nem almocei

Dorotéa- Ah! Então, não sairá daqui sem, pelo menos jantar [...]

Dorotéa (a Nini)- Vá lá dentro e mande a Felicidade arranjar um jantar [**para “seu” Candinho**]_i.

(O hóspede do quarto nº 2, Armando Gonzaga, 1937)

(3) Dolores - Alô! Governador 282. Cine Itamar, bom dia. Não, não. Seu Oscar não está. O quê? Um momentinho. (para Margareth) Pega um papel aí, que é [**o cara da distribuidora**]_i [...]

Nilson - Me fala aí que eu anoto. Vai ditando, Dolores.

Dolores - Da Kim Novak não vem nada? Não, não, estou ouvindo sim. Pode continuar. No calor da noite. Nossa, esse deve ser bárbaro. [...]

Margareth - Pergunta [**Ø**]_i, se não vem filme dela.

(No coração do Brasil, Miguel Falabella, 1992)

Desse modo, este estudo pretende considerar a realização do dativo com o clítico- variante considerada padrão- como podemos ver em (1), com sintagma preposicional anafórico, que pode ser encabeçado pela preposição “a”, visto em (2a), ou pela preposição “para”, ilustrado em (2b), e ainda observar a realização do dativo por meio de uma categoria vazia, representando o objeto nulo, como exemplificado em (3).

O que se busca, então, nesse trabalho é observar os momentos de transição no processo de redução do clítico e sua substituição pelas duas variantes: o dativo nulo e o SP anafórico. Nosso referencial teórico se fundamenta da Teoria da Variação e Mudança Linguística, proposta por Weinreich, Labov & Herzog (1968 [2006]). Para dar conta de uma descrição, interpretação e análise dos dados encontrados nas peças, utilizamos também descrições teóricas sobre a redução do quadro de clíticos de terceira pessoa no PB (Duarte e Ramos, 2015). Nossa hipótese é que encontraremos um percurso semelhante ao encontrado por Vargas (2012) e Marques de Sousa (2015), com base na mesma amostra, respectivamente, para a redução do se indefinido e do clítico acusativo.

Para a análise quantitativa do fenômeno, nossa descrição será desenvolvida conforme os procedimentos metodológicos da sociolinguística variacionista e os dados serão rodados no programa GOLDVARB-X.

2. Pontos de partida

2.1. *O que revelam os trabalhos acadêmicos anteriores sobre a função dativa no Português Brasileiro*

O dativo anafórico com referência à terceira pessoa já foi objeto de estudo de algumas pesquisas variacionistas. Trabalhos recentes, relacionados tanto à fala quanto à escrita, têm apontado para a inexpressiva representação do dativo de terceira pessoa através do pronome clítico. Paralelamente, as análises assinalam a variação entre o uso de um sintagma preposicional anafórico (SP) e de uma categoria vazia (Objeto Nulo- doravante ON) como as estratégias preferidas para a realização do dativo na fala e na escrita do Português Brasileiro.

Pesquisas sincrônicas sobre o dativo anafórico e com atenção voltada para a modalidade oral do PB já se encontram em um estágio de maior desenvolvimento entre os trabalhos de âmbito acadêmico. Como exemplos de pesquisas linguísticas que atentam para as variantes do dativo no português falado no Brasil, destacaremos aqui os trabalhos de Gomes (1999; 2001; 2003), Freire (2000;2005) e Silveira (2000), reunidos em Duarte e Ramos (2015).

Ao analisar a fala popular carioca por meio da amostra do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL), composta por falantes com Ensino Fundamental e Médio, Gomes (1999; 2001; 2003) considera como variantes do dativo sua realização através do clítico, do objeto nulo, do sintagma preposicional e, ainda, através de um sintagma nominal pleno (SN)- nomenclatura utilizada pela autora- sem preposição.

Observando essas variantes, Gomes (2003) aponta que o uso de SPs constitui a estratégia mais utilizada para a realização do dativo pelos falantes populares do PB, atingindo um índice de 70%. Na sequência, o estudo mostra o emprego de ON (15%) e de SN (14%) como as outras formas de dativo mais realizadas. A pesquisa de Gomes (2003), por outro lado, não identificou qualquer dado com o clítico dativo (0%) no *corpus* analisado, mostrando sua completa ausência na fala popular espontânea.

Em uma análise comparativa entre a fala culta do PB- com dados extraídos de um recorte da amostra do projeto Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro (NURC-RJ), composta por falantes com nível superior completo- e a fala culta do Português Europeu (PE), Freire (2000) não encontra um resultado muito diferente do obtido por Gomes em relação à fala popular. Ao controlar três variantes de representação do dativo anafórico de terceira pessoa, Freire (2000) não encontra uma só ocorrência do clítico *lhe* no PB, ao passo que atesta 36% de objeto nulo e 64% de realização do dativo com SPs. Desse modo, os dois estudos mostram que o clítico dativo já não é mais uma estratégia recorrente na fala popular e culta do Português Brasileiro.

O trabalho de Silveira (2000) sobre a fala de indivíduos de Florianópolis com nível Fundamental e Médio, por sua vez, registra um índice de 2% de clítico dativo na terceira pessoa em contraste com 98% de uso do SP. Embora não controle a estratégia com o ON e com o SN pleno, seus resultados, ainda que encontrem uma pequena realização do dativo, confirmam a preferência do falante brasileiro para o uso de SP e o escasso- ou praticamente ausente- uso do clítico *lhe* na modalidade oral espontânea do PB culto e popular.

Em relação à modalidade escrita, os resultados revelam a recuperação do clítico dativo, ainda que parcialmente. O trabalho de Freire (2005)- que reúne como *corpus* diversos gêneros dispostos num contínuo de menor para maior formalidade, desde histórias em quadrinhos até artigos editoriais e ensaios publicados no Rio de Janeiro e em Lisboa, entre 1995 e 2004- revela que as variantes preferidas pelos falantes do PB já estão plenamente implementadas na escrita, sendo também as estratégias mais utilizadas para a realização do dativo anafórico. No levantamento feito por Freire (2005), o clítico dativo na escrita atinge um percentual de 26%, ao passo que o SP anafórico chega a 42% de realização e o ON a 32%.

Embora possamos perceber com esse resultado que o clítico dativo, praticamente extinto da fala do PB, é recuperado na escrita, saindo de 0% da fala culta do RJ para 26% na escrita do mesmo estado, sua “recuperação” (ou aprendizagem) na modalidade escrita não o coloca como estratégia principal para a realização do dativo anafórico com referência à terceira pessoa.

Por meio desses estudos, o que se percebe é que, na modalidade oral, o clítico dativo está ausente para referência à terceira pessoa e, na modalidade escrita, não constitui a variante preferida para a representação do dativo anafórico de terceira pessoa no Português Brasileiro. Dessa forma, essas pesquisas revelam que o clítico dativo já não faz parte da L1 (da gramática nuclear) do falante brasileiro, sendo sua ocorrência restrita à escrita em consequência do contato com a escola. No PE, ao contrário, Freire (2000; 2005) mostra, em relação à fala e à escrita, que o clítico atinge índices de 88% e de 83% respectivamente, confirmando que esse é um sistema robusto de clíticos.

3. Fundamentação teórica

3.1. A Teoria da Variação e Mudança

Neste trabalho, adotamos o modelo de estudo proposto por Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1986]), conhecido como **Teoria da Variação e Mudança (TVM)**, que tem como principal pressuposto a relação indissociável entre o sistema lingüístico e a sociedade, isto é, defendem o caráter dinâmico da língua.

Na perspectiva da TVM, a língua é um sistema heterogêneo e ordenado. Isso significa dizer que a língua é formada por regras categóricas e variáveis, tanto na sincronia quanto na diacronia, condicionadas por fatores internos e externos ao sistema. Porém, embora a língua vá sofrer,

necessariamente, ao longo do tempo, variação e mudança, a variação não acontece de forma aleatória, uma vez que há uma organização que rege o sistema e que assegura, inclusive, a comunicação.

Os referidos autores elencam cinco problemas empíricos, que devem ser considerados por uma análise teórica que se proponha a explicar a mudança linguística. São eles: o **problema da restrição** (do original *constraints*), que busca as condições linguísticas, representadas por diversas categorias gramaticais (fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas), e sociais (como gênero, faixa etária, nível de escolaridade, etilo, etc.), que favorecem ou inibem a mudança; o **problema do encaixamento** (*embedding*), que está centrado na forma como um fenômeno linguístico em variação/mudança está encaixado tanto na estrutura do sistema linguístico quanto na estrutura social; o **problema da transição** (*transition*), que se refere à investigação das etapas da mudança linguística, seja ela observada no tempo aparente, que pode ser atestado na comparação do comportamento linguístico de indivíduos de diferentes faixas etárias (abordagem sincrônica) e em tempo real, que, diferentemente da mudança em tempo aparente, requer a análise de dados de sincronias diversas, seja ela observada em tempo real de curta duração ou em tempo real de longa duração; o **problema da avaliação** (*evaluation*), que, por seu turno, se refere à atribuição de valor- negativo ou positivo- pelos falantes às formas em variação, e pode, portanto, refrear ou impulsionar a mudança; finalmente, o **problema da implementação** (*actuation*), que é considerado como a questão central de uma teoria da mudança. Isso porque trata da “origem” e da “propagação” da mudança no contexto linguístico e social, estando, portanto, intimamente relacionado a todos os outros problemas.

4. Procedimentos metodológicos

4.1. A amostra

A amostra utilizada nesta pesquisa é constituída por 101 dados, extraídos de quatro peças de teatro brasileiras escritas ao longo dos séculos XIX e XX e distribuídas em quatro períodos, como pode ser visto na seguinte tabela:

Tabela 1. A amostra de peças de teatro brasileiras

Período	Peça	Autor
Período I (século XIX.1)	<i>O Noviço</i> (1845)	Martins Pena (1815-1848)
Período II (século XIX.2)	<i>As doutoras</i> (1889)	França Júnior (1820-1882)
Período III (século XX.1)	<i>O hóspede do quarto n° 2</i> (1937)	Armando Gonzaga (1884-1953)
Período IV (século XX.2)	<i>No coração do Brasil</i> (1992)	Migue Falabella (1956)

O *corpus* aqui utilizado como fonte de análise já foi objeto de estudo de diversas pesquisas. Relacionado ao tema que nos interessa, temos o estudo de Marques de Sousa (2015), sobre a

substituição do clítico acusativo anafórico, e o estudo de Vargas (2012), sobre a redução do “se” indefinido. Nossa escolha das peças de teatro como material de análise, por sua vez, foi motivada pela intenção de fazer um estudo que reflita o comportamento da modalidade oral do PB pelo decorrer dos séculos XIX e XX, uma vez que, conforme já foi dito, esse *corpus* nos permite ter acesso mais próximo à modalidade oral do Português Brasileiro, por serem textos que tentam reproduzir a fala do ambiente social em que as personagens circulavam.

Para a análise quantitativa do fenômeno, nossa descrição será desenvolvida conforme os procedimentos metodológicos da sociolinguística variacionista e os dados serão rodados no programa GOLDVARB-X para a quantificação e a observação da implementação de uma mudança.

4.2. *Grupos de fatores*

Nossa variável sociolinguística corresponde às formas de realização do dativo anafórico de terceira pessoa e apresenta três variantes (clítico dativo, sintagma preposicional e objeto nulo), conforme podemos ver nos exemplos (4), (5) e (6):

- (4) Rosa – Vivi dois anos com meu marido muito bem. Passando esse tempo, morreu minha mãe. O **[SrAmbrósio]**_i tomou conta de nossos bens, vendeu-os e partiu para Montevideu a fim de empregar o dinheiro em um negócio. [...] Vai isto para seis anos, mas desde então, Reverendíssimo Senhor, não soube mais notícias **[dele]**_i.

Carlos – Oh!

Rosa- Escrevi-**[lhe]**_i sempre, mas nada de receber resposta. Muito chorei, porque pensei que ele havia morrido.

(O noviço, Martins Pena, 1845)

- (5) a. Carlota— Minhas senhoras! (conserta a garganta) Flutua-me no cérebro **[um ponto de interrogação]**_i: estará a mulher destinada nos últimos estertores do século que finda a devassar os arcanos de todas as atividades que lhe têm sido roubadas pelo monopólio sacrílego das aspirações e vaidades masculinas? Aquela que neste momento tão indignamente represento...

Todos — Não apoiado.

Carlota — Vós, as congregadas da harmonia, e eu, a mais humilde paladina desta conquista santa de direitos, poderemos responder **[à fatídica interrogação]**_i? Sim! A mulher caminha, a mulher conquista, a mulher vencerá. Um viva pois, à Doutora Luísa Praxedes que simboliza a consubstanciação da vitória brilhante do...

(As Doutoradas, França Júnior, 1889)

b. Dolores - Bom, acho melhor a gente ir tomando rump. Eu ainda tenho que ir pegar [o menino]_i, dar um café [pra ele]_i e dormir um pouco.

(No coração do Brasil, Miguel Falabella, 1992)

(6) Dona Irene - Bom, [ela]_i não quis incomodar. Saiu de fininho e foi ao banheiro, para molhar a cabeça. De repente, a porta da privada se abriu e, sabem quem estava lá dentro?

Nilson- A velha que deu o bombom Ø_i.

(No coração do Brasil, Miguel Falabella, 1992)

Neste trabalho, é fundamental para análise que verifiquemos as formas de realização do dativo anafórico de terceira pessoa ao longo do tempo, para responder a uma das questões colocadas pelo modelo adotado: a transição. Este grupo de fatores controla o período cronológico da peça e compreende quatro períodos sincrônicos, assim como demonstrado na seção 4.1 deste trabalho.

5. Análise dos dados

5.1. A representação do dativo anafórico de terceira pessoa em peças do PB nos séculos XIX e XX

A partir da leitura e análise das quatro peças aqui utilizadas como *corpus* de estudo, foram coletados 101 dados de representação do dativo anafórico com referência à terceira pessoa que atuam como argumentos de verbos bitransitivos e transitivos indiretos. Esses dados encontram-se distribuídos entre as já ilustradas três estratégias de representação do dativo anafórico-clítico dativo, SP anafórico e objeto nulo-, vistas, respectivamente, nos exemplos (1), (2) e (3), aqui retomados como (7), (8) e (9):

(7) Ambrosio- A respeito de [teu filho]_i direi o mesmo. Tem [ele]_i nove anos e será prudente criarmo-lo desde já para frade.

Florência- Já ontem comprei-[lhe]_i o hábito com que andaré vestido daqui em diante.

(O noviço, Martins Pena, 1845)

(8) a. Maria— Olha, [Eulália]_i, o meu desejo é que não abandones nunca Luísa.

[...]

Luísa— Não é preciso. Diga [à Eulália]_i que mande entrar os doentes lá embaixo.

[...]

(As doutoras, França Júnior, 1889)

b. Dorotéa (a Ventura)-[O senhor]_i ainda não jantou

Ventura- Si estou dizendo que ainda nem almocei

Dorotéa- Ah! Então, não sairá daqui sem, pelo menos jantar [...]

Dorotéa (a Nini)- Vá lá dentro e mande a Felicidade arranjar um jantar [para
“seu” Candinho]_i.

(O hóspede do quarto nº 2, Armando Gonzaga, 1937)

(9) Dolores - Alô! Governador 282. Cine Itamar, bom dia. Não, não. Seu Oscar não está. O quê?
Um momentinho. (para Margareth) Pega um papel aí, que é [o cara da distribuidora]_i [...]

Nilson - Me fala aí que eu anoto. Vai ditando, Dolores.

Dolores - Da Kim Novak não vem nada? Não, não, estou ouvindo sim. Pode
continuar. No calor da noite. Nossa, esse deve ser bárbaro. [...]

Margareth - Pergunta [Ø]_i.se não vem filme dela.

(No coração do Brasil, Miguel Falabella, 1992)

Como já dito, em (7), podemos observar o uso do clítico ‘lhe’ para representar o dativo anafórico; em (8a) temos uma SP anafórico introduzido pela preposição “a” e em (8b) temos um SP anafórico introduzido pela preposição “para”; e finalmente, em (9), podemos observar a realização do dativo por meio de uma categoria vazia, representando o objeto nulo.

No caso das peças em análise, a distribuição do dativo anafórico de 3ª pessoa entre essas três estratégias variantes de representação ao longo do tempo pode ser observada na tabela 2 e no gráfico 2, reproduzidos a seguir:

Tabela 2. Distribuição das estratégias de representação do dativo ao longo do tempo

Período	Clítico	SP anafórico	Nulo	Total
Período I	19 (66%)	9 (31%)	1 (3%)	29 (100%)
Período II	21 (55%)	14 (37%)	3 (8%)	38 (100%)
Período III	8 (42%)	10 (53%)	1 (5%)	19 (100%)
Período IV	1 (7%)	8 (53%)	6 (40%)	15 (100%)

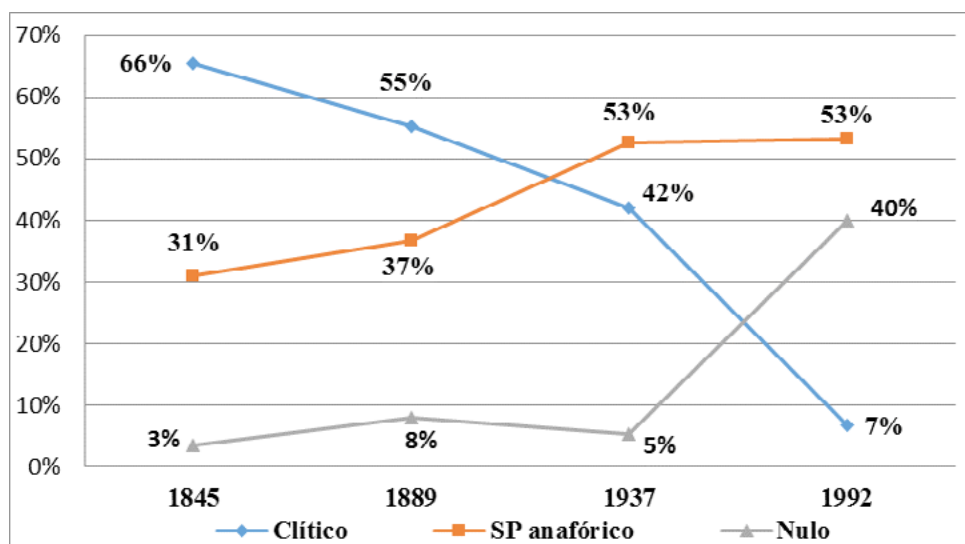


Gráfico 1. Distribuição das estratégias de representação do dativo ao longo do tempo

Como se pode perceber com a observação e análise do gráfico, no período I, que corresponde à primeira metade do século XIX, o clítico constitui a variante preferida de realização do dativo, com índice de 66% de realização, enquanto o SP anafórico apresenta 31% e o nulo apresenta apenas 3% de realização. No período II, que corresponde à segunda metade do século XIX, observa-se que o clítico sofre queda de 66% para 55%, ao passo que o uso do SP anafórico e o nulo aumentam, respectivamente, de 31% para 37%, e de 3% para 8%. No período III, é possível observar que o clítico sofre queda de 55% para 42%, enquanto o nulo mantém-se estável em relação ao período anterior, com 8% das realizações, e o SP anafórico aumenta consideravelmente, de 37% para 53%, passando a liderar o ranking. Ainda pela observação do gráfico, temos que, finalmente, no período IV, correspondente à segunda metade do século XX, há inversão dos percentuais. O SP anafórico mantém-se estável, com percentual de 53%, e continua a liderar o ranking; o objeto nulo, por sua vez, sofre aumento expressivo, de 5% para 40% das realizações; e o clítico sofre uma queda brusca de 42% no período II para apenas 7% na última sincronia analisada, que corresponde a somente a um dado, ilustrado a seguir:

- (10) Dona Irene: [Ela]_i foi com suas parentas assistir a um filme e, na recepção, uma senhora muito delicada [Ihe]_i ofereceu um bombom.

A curva em S ascendente apresentada pelas estratégias de representação do dativo pelo SP e pelo ON entra em consonância com os dados expostos na seção 2.1 deste trabalho, em que apresentamos os resultados de estudos sincrônicos, relativos à fala e à escrita, que colocam o SP e o ON como as estratégias mais utilizadas para a referência ao dativo de terceira pessoa no PB atual. Da mesma forma, o declínio do uso do clítico “Ihe”, que só é encontrado em uma ocorrência na sincronia mais recente, confirma a tendência de redução e de desaparecimento do uso de clíticos na modalidade oral do Português Brasileiro (cf. Cyrino, 1993; Freire, 2000, 2005; Marques de Sousa, 2015, 2017; e estudos reunidos em Duarte e Ramos, 2015).

Nesse sentido, os resultados obtidos referentes ao dativo reforçam a mudança relativa ao enfraquecimento do quadro de clíticos do PB, já atestada por outras pesquisas diacrônicas. Se compararmos, por exemplo, os percentuais aqui encontrados para o clítico dativo ao percentual obtido para o clítico acusativo, no estudo de Marques de Sousa (2017), e ainda ao percentual encontrado para o “se” indefinido, em um estudo das estratégias pronominais de indeterminação, realizado por Vargas (2012), veremos que os três estudos encontram um percurso semelhante para os clíticos, como pode ser observado no gráfico 3 abaixo:

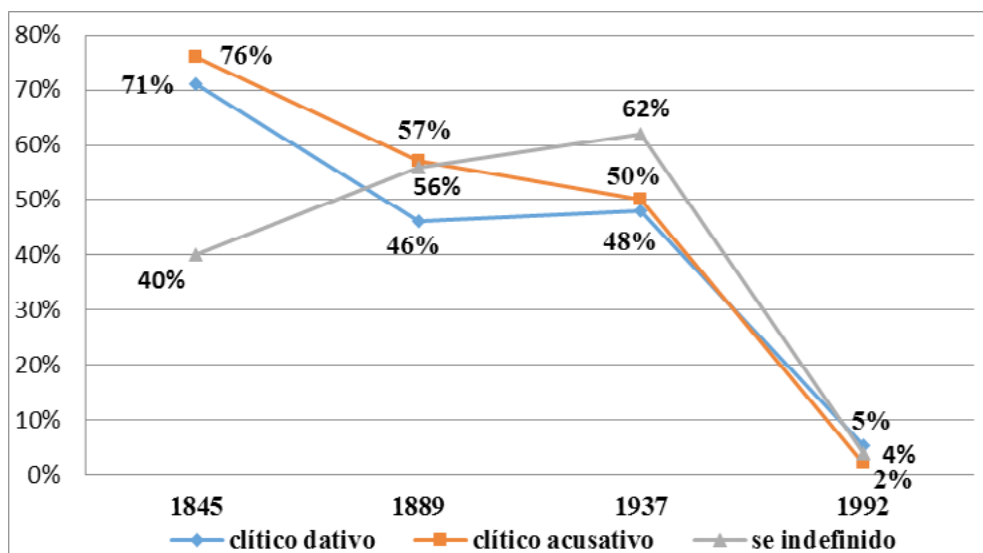


Gráfico 2. Comparação de representação de clíticos ao longo dos séculos XIX e XX

Por meio desse gráfico, podemos perceber certa simetria em relação ao comportamento dos clíticos no PB. Isso porque, ao analisarmos comparativamente os percursos dos clíticos acusativo, dativo e indefinido, podemos notar que, nos três casos, a queda brusca no uso da estratégia com o clítico ocorre na passagem do terceiro para o quarto período de tempo, ou seja, após a segunda metade do século XX. O percentual encontrado para a realização dos três clíticos é também muito semelhante no último período de tempo analisado, sendo de apenas 2% para o clítico acusativo, 7% para o clítico dativo e 4% para o “se” indefinido, o que confirma a tendência ao apagamento dos clíticos no PB.

A partir desses resultados, pode-se dizer que nossa hipótese inicial foi confirmada: o uso do clítico dativo para representação da terceira pessoa diminuiu ao longo do tempo, ao passo que o uso das outras duas estratégias – SP anafórico e objeto nulo – aumentaram progressivamente.

6. Considerações finais

Nesse estudo, analisamos a representação do dativo anafórico com referência à terceira pessoa no PB, pelo decorrer dos séculos XIX e XX, com base em uma amostra de peças teatrais cariocas, que se aproximam da modalidade oral do PB, uma vez que tentam reproduzir a fala dos personagens.

De acordo com a pesquisa aqui desenvolvida, foi possível observar como se deu a distribuição das três variantes consideradas pelos quatro períodos de tempo observados. Com isso, confirmamos nossa hipótese inicial de que haveria uma grande redução no emprego da variante, considerada padrão, representada pelo clítico dativo, ao mesmo tempo em que haveria um aumento considerável no uso das variantes com SP anafórico e no uso do objeto nulo.

Esperamos, com a continuação desta pesquisa, aumentar nossa amostra e refinar a nossa análise, a fim de confirmar e colaborar com demais estudos sincrônicos e diacrônicos que apontam para o enfraquecimento no uso dos clíticos no Português Brasileiro.

Referências bibliográficas das peças

- FALABELLA, M. *No coração do Brasil*. SBAT (Sociedade Brasileira de Autores Teatrais). 1992.
- FRANÇA JÚNIOR, J. J. de. *As doutoras*. In: CAFEZEIRO, E. et alii (Orgs.) *Teatro de França Júnior*. Tomo II. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, Fundação da Arte, 1980, p. 223-191. Escrita em 1889.
- GONZAGA, Armando. *O hospede do quarto N°2*. SBAT (Sociedade Brasileira de Autores Teatrais). 1937.
- MARTINS PENA, L. C. *O noviço*. In: As melhores comédias de Martins Pena. Apresentação de Guilhermino César. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, 73-118. Escrita em 1845

Referências bibliográficas

- CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: KATO, Mary A. & ROBERTS, Ian. (orgs.) *Português brasileiro — uma viagem diacrônica*. Campinas, Ed. UNICAMP, 1993, p. 163-175.
- DUARTE, M. Eugênia L.; RAMOS, J. M. *Uma fotografia sociolinguística da realização dos clíticos acusativo, dativo e reflexivo e suas formas variantes na fala brasileira*. São Paulo: Contexto, 2015.
- FREIRE, Gilson Costa. *Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitana*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 2000.
- FREIRE, Gilson Costa. *A realização do acusativo e dativo anafóricos na escrita brasileira e lusitana*. Tese de doutorado, UFRJ, 2005.
- MARQUES DE SOUSA, A. A. *Uma análise diacrônica do acusativo anafórico em peças cariocas*. Monografia de graduação, UFRJ, 2015.
- _____. *As realizações do acusativo no português europeu e brasileiro: um estudo diacrônico*. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2017.
- VARGAS, A. S. C. A evolução na representação das estratégias pronominais de indeterminação. In: DUARTE, M. E. L. (org.). *O sujeito em peças de teatro (1833-1992): estudos diacrônicos*. São Paulo: Parábola, 2012, 45-67.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística (trad. de M. Bagno)*. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

Os gêneros textuais e as novas tecnologias: possibilidades de abordagens no ensino da Língua Portuguesa

Regina Godinho de Alcântara¹

Monica Antonia de Araujo Siqueira²

1. Introdução

Nos dias atuais, é notório o avanço das novas tecnologias e sua influência no que tange às formas de interação humana nos diferentes campos de atuação, sejam eles profissionais, educacionais, de entretenimento, dentre outros. Dessa forma, entendemos que a escola, de maneira geral e, de forma mais específica, os (as) professores (as) que lidam mais diretamente com a linguagem no que tange a um processo sistemático de ensino, necessitam de um olhar mais apurado para tal fato, no sentido da inserção dos gêneros textuais e/ou discursivos advindos desse uso como *objetos* de aprendizagem em sala de aula, uma vez que, em grande parte, os estudantes da Educação Básica lidam diretamente com as novas tecnologias, por meios e possibilidades diferenciadas. Sob esse fato, Marcuschi (2010, p. 21-22), explicita que [...] não é difícil constatar que nos últimos dois séculos as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. [...]. Ao encontro do que nos coloca Marcuschi (2010), este trabalho pretendeu pesquisar o impacto das novas tecnologias no ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista a entrada (ou não) de *novos* gêneros textuais e/ou discursivos em sala de aula no que se refere ao tratamento didático-metodológico dado a eles. Assim, buscou caracterizar esses *novos* gêneros, bem como de que forma(s) pode acontecer um trabalho pedagógico com os mesmos, trazendo os contextos de produção em que são requeridos e a(s) variedade(s) linguística(s) a serem utilizadas tendo em vista tais contextos.

Para a efetivação da pesquisa, buscou-se caracterizar o avanço das novas tecnologias nos últimos anos (séc. XXI), a perspectiva teórico-metodológica de ensino da língua portuguesa por meio

1 Prof.^a Dr.^a Regina Godinho de Alcântara, do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação / Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

2 Licenciada em Letras/ Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo.

dos gêneros textuais e/ou discursivos³, os documentos oficiais que trazem essa perspectiva, de forma mais específica as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), doravante OCNs, –bem como os gêneros textuais e/ou discursivos que foram *criados* ou *re(criados)* a partir de novas tecnologias, tendo em vista a análise de uma obra didática que os traz para abordagem do ensino da Língua Portuguesa.

Dessa forma, tivemos como objetivo geral de nossa pesquisa:

- Problematizar o impacto que as novas tecnologias trouxeram para o ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista a entrada de *novos* gêneros textuais para o trabalho com a língua e caracterizar como vem acontecendo a abordagem dos mesmos em sala de aula, trazendo possibilidades de intervenção didático-pedagógicas.

Elencamos, visualizando nosso objetivo geral, os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as novas tecnologias que trouxeram/trariam impacto para o ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista seus usos pelos estudantes;
- Identificar os gêneros textuais que surgiram ou foram (re) criados com o advento das novas tecnologias;
- Identificar práticas didático-metodológicas de trabalho com a Língua Portuguesa por meio do trabalho com os gêneros textuais advindos das novas tecnologias.

Mediante os objetivos explicitados, o estudo visa contribuir para uma abordagem da Língua Portuguesa ao encontro de um trabalho que acompanhe os avanços tecnológicos no que tange à entrada de *novos* gêneros textuais e/ou discursivos, para o trabalho com a língua, tendo em vista os usos que os jovens fazem dessas tecnologias e as suas apropriações. Logo, a pesquisa visa a possibilidade de um trabalho com a Língua Portuguesa que se aproxime dos usos atuais que os estudantes fazem da língua sem, no entanto, desconsiderar os demais gêneros textuais e seus usos já instaurados em sociedade. Assim, trazemos como principal questionamento/problema de nossa pesquisa: - De que forma o avanço das novas tecnologias impactaram o ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista a entrada de *novos* gêneros textuais e/ou discursivos em sala de aula no que se refere ao trabalho com a linguagem?

Utilizamos como princípio teórico a abordagem bakhtiniana de linguagem, no que tange principalmente ao entendimento dos gêneros discursivos, além de outros autores que tematizaram, mais especialmente, sobre o impacto das novas tecnologias no que se refere ao trabalho linguístico em sala de aula, dentre eles Marcuschi (2005, 2008), Crystal (2001) e Rojo (2009).

³ Utilizamos, em grande parte deste trabalho, as expressões gênero textual e/ou gênero discursivo tendo em vista diferentes posições de alguns autores a respeito dessa dicotomia, possibilitando assim, consequências diversas decorrentes do uso dessas expressões. Logo, a utilização das duas expressões objetivou uma visão mais generalizante dessas expressões no sentido de seus usos no exercício da docência.

A metodologia selecionada foi a pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfico-documental, trazendo para estudo documentos curriculares oficiais e uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizado no Ensino Médio (1.º, 2.º e 3º anos), que se constituíram como *corpus* de nossa pesquisa.

Tendo em vista a organização de nosso estudo, na primeira seção, trouxemos, de maneira mais aprofundada, nosso referencial teórico, a abordagem bakhtiniana de linguagem, dentre outros autores, com foco para os gêneros discursivos, buscando correlações com os documentos oficiais que balizam as práticas educacionais em nosso país, no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, como também, tendo em vista as análises efetivadas nos livros didáticos selecionados; seguidamente, para além de melhor especificarmos a metodologia utilizada, as quais já foram mencionaram, mostramos como se deu a coleta e o tratamento dos dados coletados; na próxima seção, com a análise dos dados, intencionamos mostrar a inter-relação entre os dados coletados e o referencial teórico requerido, objetivando ir ao encontro de nosso principal questionamento/problema de pesquisa; e, finalmente, com as considerações finais, buscamos a tessitura de nosso estudo, trazendo os objetivos iniciais em integração com os estudos e a pesquisa realizada, ao encontro de possíveis contribuições no que tange à nossa temática de estudo.

2. O diálogo com o referencial teórico

Com o propósito de embasar nossa temática de estudo, *o impacto das novas tecnologias para o ensino da Língua Portuguesa, no que tange à entrada de novos gêneros textuais e/ou discursivos para o trabalho com a língua*, trouxemos como referência teórica a abordagem bakhtiniana de linguagem, no sentido de evidenciar a concepção de linguagem proposta por esse autor, bem como o conceito de gêneros discursivos.

Seguidamente, buscamos trazer os documentos oficiais que balizaram e balizam o trabalho com os gêneros discursivos, com enfoque especial para o Ensino Médio. Para tal, trabalhamos com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN+, 1998). Na terceira parte desta seção, concentramos nosso estudo, mais especificamente, nos gêneros advindos das novas tecnologias⁴, dialogando com autores que tematizaram tais gêneros de forma mais detida, tanto teórica quanto metodologicamente, dentre eles Marcuschi (2005, 2008), Dionísio (2002, 2005 In: KARWOSKI) e Rojo (2005).

4 Estamos chamando de novas tecnologias, juntamente com Marcuschi 2010 (p. 20), aquelas advindas da “[...] fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente, o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet [...]”

2.1 A concepção bakhtiniana de linguagem e conceito de gêneros do discurso

Mikhail Bakhtin⁵, no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1992), ao dialogar com as duas orientações do *pensamento linguístico-filosófico* que lhe eram contemporâneas, denominadas por ele “subjetivismo idealista” e o “objetivismo abstrato”, tendo em vista sua problematização, propõe a instauração de uma nova concepção de linguagem, trazendo-a como interação verbal e, nesse sentido, numa perspectiva muito mais ampla. Logo, o autor destaca que “[...] a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Para o autor (1992), a primeira concepção, o subjetivismo idealista, vê o sujeito como o principal ator do discurso, proveniente do *psiquismo* do falante. Deixando de lado qualquer tipo de influência do meio discursivo. Para essa concepção, a enunciação é fruto psicológico de cada falante e descarta qualquer tipo de participação do meio social no qual o falante participa. Já o objetivismo abstrato, conforme a própria denominação enfatiza, trabalha a língua como um sistema abstrato de normas e, assim, como um código que se encerra nele mesmo. Contemporâneo de Saussure, que *acreditava* na língua como um sistema homogêneo, estável, tendo em vista seu estudo sincrônico, Bakhtin dialogou com seus estudos, trazendo as principais proposições dessa corrente linguística, sendo a primeira: “A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta” (BAKHTIN, 1992, p. 82-83).

A partir da crítica a essas duas correntes do pensamento filosófico-linguístico, o autor postulou uma concepção de língua/linguagem como atividade em constante construção e que se relaciona com todas as esferas da atividade humana. Assim, para Bakhtin, a língua como organismo vivo e mutante, evolui em diversas áreas, seja no sistema linguístico, psíquico filosófico e se articula pela interação verbal realizada pelos falantes através de seus diálogos (enunciações).

De acordo com Brandão (1995, p. 09), Bakhtin privilegia a enunciação enquanto realidade da linguagem, logo “a matéria linguística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não – verbal, que corresponde ao contexto da comunicação”. Trata-se de uma visão de linguagem como interação social, sendo que o outro desempenha papel fundamental na constituição do significado. Macedo (2009) corrobora com o que nos coloca Brandão, ao explicitar que “a idéia bakhtiniana é integrar o ato de enunciação individual num contexto mais amplo, a fim de revelar relações intrínsecas entre o linguístico e o social; haja vista que limitar-se ao estudo interno da língua não seria tarefa de um linguista que intenta dar conta do seu objeto” (MACEDO, 2009, p. 4). Ao encontro dessa perspectiva, Bakhtin traz a concepção de gêneros do discurso como as *formas relativamente estáveis* do enunciado, uma vez que, de acordo com o autor, “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 282). Assim, a escolha do gênero, em sua enorme variação, se dá pela intensão do falante, sua

5 Entendemos que, em nova edição do livro “Marxismo e filosofia da linguagem” (2017, Editora 34), temos como autor Valentin Volóchinov, integrante do Círculo de Bakhtin, entretanto optamos por consulta à versão de 1992, que traz Bakhtin como autor, tendo em vista o alcance e estudo mais aprofundado dessa versão da obra.

individualidade, subjetividade e por sua *aplicação* prática, ou seja, suas condições de produção, uma vez que, como nos aponta Godinho (2012, p. 3),

[...] como há necessidade da explicitação das condições de produção, a questão do gênero textual a ser trabalhado encontra-se, intimamente, ligada a essas relações. Em outras palavras, falamos e ou escrevemos diferentemente, de acordo com o gênero textual escolhido e com as condições de produção estabelecidas.

Nesse sentido, Bakhtin (1997, p. 279) evidencia que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” Logo, falamos, ou seja, nos comunicamos, a todo o momento, usando gêneros discursivos e, em termos práticos, podemos utilizá-los sem ter preparação prévia sistemática de seu conteúdo, como em um bate papo entre os amigos, ou em um ambiente mais formal, como em um tribunal. Assim, a presença dos gêneros é recorrente em todos os espaços em que a linguagem humana se faça presente. Nessa perspectiva, para Bakhtin (1997, p. 283), os enunciados, e os gêneros do discurso a que pertencem, são as *correias de transmissão* que levam a história à sociedade. O autor assinala que a história da língua escrita é marcada tanto pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), como pelos primários (diálogo oral: linguagem familiar, cotidiana, filosófica, dos círculos, etc.); assim, a variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos enunciados.

Entendemos, pois, que o trabalho com gêneros é fundamental para a organização da produção textual oral e escrita nas diversas esferas sociais. Buscando consonância com essa perspectiva, documentos oficiais, como os PCN's e as OCN's, postulam os gêneros discursivos como orientação para o trabalho teórico-prático com a linguagem, o que acaba por impactar nos conteúdos dos livros didáticos para alunos do ensino médio a serem utilizados pelos estudantes.

2.2 *Os gêneros do discurso e os documentos oficiais*

A partir deste subcapítulo, destacaremos o trabalho com a Língua Portuguesa à luz das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), (OCNs), trazendo a importância, enfatizada por esse documento, do trabalho com os gêneros textuais e/ou discursivos e suas concepções balizadoras.

Buscando o que nos trazem as OCNs (2006, p. 26), no que tange ao ensino da língua, encontramos a explicitação de que “[...] se considerarmos que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais”. Nessa perspectiva, os conhecimentos são *construídos* nas práticas sociais associados ao contexto sociocultural, criando recursos para que o ensino deixe de ser apenas professor-aluno e passe a ser uma troca, também entre disciplinas e/ou conhecimentos afins.

Entendemos que o funcionamento da linguagem é alvo de estudo tendo em vista o texto e os

recursos linguísticos por meio dos quais é *construído*. Para isso, há de se considerar o contexto em que é realizado, haja vista os participantes e a interação estabelecida entre eles. Mediante tal consideração, chega-se à atuação de conhecimentos textuais, extratextuais e cognitivos requeridos e, por fim, no sentido à eleição do gênero do discurso adequado a determinado contexto, o que requer do aluno conhecimentos de mundo atrelados ao conhecimento formal passado pela escola (MACEDO, 2009).

De acordo com as OCNs (2006, p. 28), o papel do gênero não é de protagonista e sim mais um aliado ao estudo do texto, uma vez que “[...] que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos [...]”. Assim, em relação ao trabalho com os gêneros textuais, o texto deixa de apontar para uma perspectiva definida de gênero, relacionando-o de acordo com a situação de interação trabalhada no ensino. Nesse sentido, as OCNs (2006, p. 36) destacam as práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, (...) como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem”.

Bakhtin distingue o estudo dos gêneros textuais em primários e secundários, sendo estes uma “distinção das esferas de uso da língua”. O gênero primário pertence a comunicação nossa do dia a dia (comunicação entre amigos, família, etc.) e o secundário “são formações complexas porque são elaborações da comunicação cultural organizada em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política”. Nessa perspectiva, o autor ressalta que “[...] a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 282). Na perspectiva enfatizada pelo referido autor, as OCNs (2006, p. 36) refletem que “[...] os projetos de intervenção didática que tomarão como objeto de ensino e de aprendizagem tanto as questões relativas aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação (os gêneros do discurso) [...]”. Nesse sentido, assim como entendemos que para Bakhtin há um “vínculo estreito entre discurso e enunciado”, nos fazendo refletir a proximidade entre um “discurso e seu contexto enunciativo de comunicação”, compreendemos, com o explicitado pelas OCNs, que o discurso se materializa através do enunciado e não “unidade de estruturas linguísticas”. Dessa forma, entendemos a importância do estudo dos gêneros discursivos, uma vez que, “quanto maior o conhecimento dessas formas discursivas maior a liberdade de uso dos gêneros”, já que pensamos e nos relacionamos a todo o momento por meio de gêneros discursivos, assim como um corpo humano que funciona atrelado a todos os órgãos, no nosso sistema linguístico também trabalhamos com elementos como a sintaxe, morfologia, fonologia e diversos outros aspectos interacionais que os gêneros do discurso também os trazem a nós. A partir dos pressupostos abordados passamos ao estudo dos gêneros midiáticos, buscando maior profundidade tendo em vista a especificidade desses gêneros.

2.3 *Os gêneros do discurso e as novas tecnologias*

Com o surgimento das novas tecnologias, *novos* gêneros textuais também surgiram adequando-se a esses novos contextos de produção. De acordo com Marcuschi (2010, p. 20-21),

[...] “seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab ovo*⁶, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes [...]. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas”.

Marcuschi (2010) explicita, ainda, que esses *novos* gêneros não são, na realidade, criações genericamente novas, uma vez que possuem ancoragem em outros gêneros já existentes. Nesse contexto, esse autor traz o conceito de “transmutação” dos gêneros evidenciado por Bakhtin (1997), fazendo referência à “[...] assimilação de um gênero por outro gerando novos [...]. Assim, o autor evidencia que “[...] a tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas” (MARCUSCHI, 2010, p. 21). O mesmo autor (2008) comenta que, nos dias atuais, a entrada dos *novos* gêneros vem se ampliando. Nessa perspectiva faz questionamentos de como estes farão parte dos conteúdos escolares e de que forma serão trabalhados. Ao encontro do explicitado, Marcuschi tece posicionamentos, trazendo autores que corroboram a ideia do favorecimento do estudo dos gêneros nas modalidades digitais/virtuais. O autor afirma que, partindo da concepção de gênero, podemos trabalhar o estudo dos “novos gêneros” como ferramentas de aprendizagem moderna e reorganizada. Nesse sentido, aponta que:

Se tomarmos o gênero enquanto texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, ‘relativamente estável’ do ponto de vista estilístico e composicional, servindo como instrumento comunicativo como propósitos específicos como forma de ação social, é fácil perceber que um novo meio tecnológico, que interfere em boa parte dessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido [...]. (MARCUSCHI, 1998, p.198).

Ao encontro do que aponta Marcuschi, David Crystal (2001), em seu livro *A linguagem e a internet*, destaca que “[...] a internet transmuta de maneira bastante radical gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos. Contudo, um fato é incontestável: a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na internet a escrita continua essencial. (CRYSTAL, 2001, p. 2). O referido autor (2001) faz, ainda, apontamentos sobre o porquê de se trabalhar com gêneros textuais advindos da internet:

(1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado; (2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios; (3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito de textualidade; que nos obriga a repensá-la (CRYSTAL, 2001, p. 2).

Ao encontro do explicitado por Marcuschi (1998, 2010) e Crystal (2001), Rojo (2009, p. 11) destaca que “[...] cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e

6 Grifos do autor.

populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica”. Dessa forma, podemos considerar que o trabalho com os gêneros midiáticos na escola torna-se fundamental, tendo em vista a interação entre o meio digital globalizado com o qual vivemos e a sala de aula com seus gêneros textuais já conhecidos. Logo, os gêneros que circulam nas diversas mídias trazem para estudo além das características comuns a diversos gêneros a possibilidade de ampliação da oralidade, escrita e a capacidade do aluno(a) de ver o mundo de forma crítica e participativa.

3. O caminhar metodológico...

Objetivando problematizar o impacto das novas tecnologias no ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista o trabalho com os gêneros textuais/discursivos em sala de aula, nosso estudo caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfico-documental cujo principal corpus é composto por uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizada no Ensino Médio de uma Unidade de Ensino da Rede Estadual do município de Vila Velha, avaliada e selecionada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/PNLEM), para utilização no triênio 2015-2017.

Assim, mesmo buscando, inicialmente, quantificar os gêneros textuais presentes nos livros didáticos elencados, tal tratamento se fez tendo em vista à qualificação dos dados coletados e, nesse sentido, ratificarmos nossa pesquisa como qualitativa, uma vez que, conforme nos aponta Minayo (2004, p. 21-22), a pesquisa qualitativa traz respostas a questões específicas.

4.1 Os dados e suas análises...

Para análise dos dados, nos atemos à coleção Novas Palavras, da editora FTD, para utilização no triênio 2015-2017, cujos autores são: Emília Amaral (Doutora em Educação e Mestre em Letras pela Unicamp), Mauro Ferreira (Especialização em Metodologia de Ensino pela Unicamp), Ricardo Leite (Mestre em Letras pela Unicamp) e Severino Antônio (Doutor em Educação em Educação pela Unicamp). Buscamos, ao encontro de nossa temática de pesquisa, direcionar nosso olhar para os livros didáticos selecionados, tendo em vista as seguintes categorias:

1. Número encontrado de gêneros discursivos advindos das novas tecnologias (midiáticos)
2. Nomes dos gêneros discursivos advindos das novas tecnologias encontrados.
3. Gêneros discursivos advindos das novas tecnologias mais recorrentes (que mais aparecem).
4. Atividade em que esses gêneros estão inseridos (leitura, produção textual, para abordagem de conhecimento gramatical, etc).
5. Formas como esses gêneros discursivos são abordados: proposição de leitura, análise da estrutura composicional, apresenta o domínio discursivo, recupera o suporte original, dentre outros.

Para melhor visualização dos dados catalogados, construímos o Quadro que segue:

Quadro 1. Para análise dos livros didáticos escolhidos – os gêneros discursivos advindos das novas tecnologias (midiáticos)

ANO	N	Nomes dos gêneros discursivos	Gêneros recorrentes	Atividade em que os gêneros estão inseridos	Forma como esses gêneros discursivos são abordados:
1º ano - EM	56	Tirinhas, campanhas publicitárias, charges, propagandas, capas de revista, manchetes de jornal, notícias.	Tirinhas e charges	- Abordagem de conhecimento gramatical - Textos para leitura: gêneros geradores de produção textual	Tanto os gêneros utilizados para a abordagem de conhecimentos gramaticais quanto os geradores de produção textual não trazem um trabalho <i>específico</i> com esses gêneros. As coletâneas de gêneros ficam expostas no capítulo final do LD.
2º ano - EM	32	Tirinhas, campanhas publicitárias, charges, propagandas, capas de revista, manchetes de jornal, notícias.	Tirinhas, charges e campanhas publicitárias.	- Abordagem de conhecimento gramatical - Textos para leitura: gêneros geradores de produção textual	Tanto os gêneros utilizados para a abordagem de conhecimentos gramaticais quanto os geradores de produção textual não trazem um trabalho <i>específico</i> com esses gêneros. As coletâneas de gêneros ficam expostas no capítulo final do LD.
3º ano - EM	31	Tirinhas, campanhas publicitárias, charges, propagandas, capas de revista, manchetes de jornal, notícias.	Tirinhas, charges e campanhas publicitárias.	- Abordagem de conhecimento gramatical - Textos para leitura: gêneros geradores de produção textual	Tanto os gêneros utilizados para a abordagem de conhecimentos gramaticais quanto os geradores de produção textual não trazem um trabalho específico com esses gêneros. As coletâneas de gêneros ficam expostas no capítulo final do LD.

Por meio do quadro expresso, pudemos observar que, no que diz respeito ao estudo dos gêneros midiáticos, os livros didáticos analisados trazem *uma tímida* presença destes nos três anos do ensino médio, com recorrência para as tirinhas, charges e campanhas publicitárias, no entanto, sua apresentação aparece, em grande parte, para justificar o estudo da gramática ou como texto pertencente à coletânea para a produção textual. Assim, na maioria das vezes em que aparecem, são trabalhados como pretexto para o estudo da gramática, que acaba por constituir-se a grande razão de ser do estudo da língua, nos manuais didáticos analisados. Nesse sentido, entendemos que não há um trabalho sistemático com os gêneros midiáticos elencados pelos livros estudados, uma vez que estes não os trazem como objetos de estudo tendo em vista seu conteúdo, estrutura, estilo, domínio discursivos, dentre outras características primordiais. Tais verificações podem ser melhor visualizadas por meio das imagens a seguir:

Texto 1

A primeira aula era com a professora de Estudos Sociais, uma professora muito bonita e muito simpática.
Cada um vai para a sua carteira, Jandira entra na classe, atravessa-a, ouvem-se assobios, fiu-fiu, barulhos com a boca de quem saboreia coisa gostosa, nham-nhame. [...]
A professora Jandira estava luminosa, vestia uma saia-calça azul claro [...]

MARINHO, João Carlos. *Sangue fresco: uma aventura de Bolachão na Amazônia*. São Paulo: Obelisco, 1982. p. 41, 90.

Texto 2



ELIÇÕES COMO O SEGUNDO TURNO EM SP RIO E BH VAI INFLUIR EM 2010
CartaCapital
POLÍTICA ECONOMIA E CULTURA
CREEEC!!
Mais de 7 bilhões de dólares já foram investidos no mercado, mas o público não se abateu. Bush diz a Lula que os efeitos serão em duas semanas. Será?
No Brasil, a OCDE está um estágio atrás de avaliar os bancos, enquanto os políticos com reputação caídas continuam a aparecer


Tanto no texto como na capa de revista evidencia-se, como recurso para realçar a expressividade da mensagem, o emprego de uma mesma figura de linguagem: a onomatopeia.

a) Transcreva, do trecho do livro, os elementos textuais representativos dessa figura de linguagem e explique o que eles sugerem.

b) A capa da revista procurou sintetizar, por meio de uma imagem e da onomatopeia, uma profunda crise financeira que, iniciada em 2007-2008, alastrou-se pelo mundo causando incalculáveis prejuízos e dificuldades para a economia internacional. Que relação se estabelece, nesse contexto, entre a imagem e a onomatopeia?

Livro 1 – 1º ano EM

1. Leia esta charge:



Charge sem título, de Sinovaldo.
Disponível em: <<http://miriamsalles.info/wp/wp-content/gallery/meioambiente/sinovaldo030608.jpg>>. Acesso em: 10 maio 2011.

Considere as relações sintáticas e semânticas da oração "Fiz uma retirada sustentável" e identifique a afirmação **incorreta**:

a) O alvo/destinatário do fato verbal é o termo "uma retirada sustentável", que funciona, portanto, como objeto direto.

b) No sintagma "uma retirada sustentável" evidencia-se a seguinte regra morfosintática do português: o núcleo do objeto direto é sempre um substantivo.

c) No sintagma "uma retirada sustentável", a palavra "sustentável", embora seja sintaticamente um elemento secundário, tem um papel semântico fundamental para a criação do efeito de humor crítico veiculado pela charge.

d) O sujeito da oração é o personagem que fala ao celular.

e) Embora o sujeito não esteja explícito na oração, ele é identificável pela flexão do verbo.

Livro 2 – 2º ano EM

1. Leia este trecho de notícia:

SAÚDE PÚBLICA *Lote de Novalgina em gotas foi descartada em Campinas*

Vigilância identifica lote falso de remédios

A Vigilância Sanitária de Campinas descobriu ontem que o lote com 1 300 frascos do remédio Novalgina em gotas, encontrado na última terça-feira no município, é falso. [...]

VIGILÂNCIA identifica lote falso de remédios.
Folha de S. Paulo, São Paulo, 13 nov. 1998. Folha Campinas. Não paginado.

a) A concordância do adjetivo "encontrado" está de acordo com a variedade padrão? Justifique.

b) Levando em conta a resposta anterior, identifique no texto um erro de concordância nominal. A seguir, faça a correção.

c) Crie uma hipótese para explicar o que poderia ter levado o redator a se confundir.

Livro 3 – 3º ano EM

Em contrapartida ao observado por meio da análise dos livros didáticos escolhidos, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNs 2006) destacam que o trabalho com gêneros textuais em muito pode contribuir para o trabalho docente, com destaque, também, para os gêneros midiáticos. Nessa perspectiva, o documento descreve o perfil dos estudantes do Ensino Médio, no que tange à disciplina de Língua Portuguesa, ao longo de sua formação, trazendo como um dos objetivos “[...] conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem [...]” (OCNs, 2006, p.32).

Para, além, o documento ressalta ao professor (a), os objetivos a atingir com o estudo dos gêneros textuais, incluindo, assim, aqueles advindos das novas tecnologias “[...] essa coletânea de textos deve ser constituída e trabalhada de modo que contribua para que os alunos se construam, de forma consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e a memória de seu país” (OCNs, 2006, p.33).

Correlacionando, pois, os documentos oficiais analisados e a abordagem teórica evidenciada com a análise procedida podem verificar incoerência quanto ao trabalho com os gêneros textuais, dentre eles os midiáticos, uma vez que a abordagem verificada não os trabalha na perspectiva do enunciado, como exposto por Bakhtin, efetivando o dialogismo com a abertura para a produção de sentidos por meio dos processos de leitura e escritura.

Assim, o gênero textual e/ ou discursivo acaba por se configurar, no livro didático analisado, muito mais como *ilustração* e não como objeto de estudo e como enunciado, como evidenciado por Bakhtin (1991, 1997).

5. Considerações finais

Nosso estudo trouxe como objetivo principal objetivar o impacto das *novas* tecnologias no ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista o trabalho com os gêneros textuais e/ou discursivos em sala de aula. Para atingi-lo, realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfico-documental, trazendo para estudo documentos oficiais nacionais que buscam balizar o trabalho com a língua, mais especificamente, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs) e uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizada no Ensino Médio, avaliada e selecionada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/PNLEM).

Nossos objetivos específicos foram identificar as novas tecnologias que trouxeram/trariam impacto para o ensino da língua portuguesa, e, por meio da análise dos livros didáticos da coleção Novos Palavras, pesquisar de que forma esses gêneros aparecem e tem sido trabalhados.

Trouxemos como referência teórica a abordagem bakhtiniana de linguagem, no sentido de evidenciar a concepção de linguagem proposta por esse autor, bem como o conceito de gêneros discursivos. Seguidamente, buscamos trazer os documentos oficiais que balizaram e balizam o

trabalho com os gêneros discursivos advindos das novas tecnologias. Para tal, trabalhamos com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs, 2006).

Assim, verificamos que a coleção didática analisada, *Novas Palavras*, cumpre com o que dizem os documentos curriculares oficiais (OCNs) ao trazer os gêneros midiáticos para o trabalho com a língua, porém, além de os trazerem em pequeno número e, praticamente, não enfocarem aqueles de domínio digital (*internet*), acabam por não os trabalharem sistematicamente, tendo em vista um estudo de seu conteúdo temático, de sua estrutura composicional e estilo, de modo a promover atividades de leitura, produção textual e análise linguística ao encontro dessa possibilidade. Dessa forma, deixam de promover uma abordagem desses gêneros como enunciados, ou seja, numa perspectiva discursiva e, portanto, aberto às diferentes vozes que o perpassam. Nessa perspectiva, Godinho (2014, p. 99) pontua que “[...] trabalhar a língua numa perspectiva discursiva de linguagem implica em trazer para esse trabalho a linguagem em sua concretude real: o enunciado e com ele as vozes que dele ecoam”. Dessarte, o trabalho realizado pelo manual didático pode, até mesmo, inviabilizar um estudo sistemático e contextualizado dos gêneros textuais midiáticos pelo professor, levando-o a crer que o trabalho com esses gêneros (e também com os demais) deva acontecer como pretexto para outras abordagens, como a de conteúdos gramaticais, as quais são as mais recorrentes no livro em questão, uma vez que, pudemos verificar, por meio de nossa pesquisa, que o enfoque dos gêneros midiáticos ainda é um assunto pouco abordado na escola e carece de novas iniciativas de estudo e compreensão por grande parte dos docentes.

Logo, é primordial que, para além dos estudos gramaticais e como proposição de “textos coletâneas” para a produção textual, o estudo dos *novos* gêneros faça parte das aulas de língua portuguesa, assim como preconizam as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs, 2006), pois estes, de certa forma, estão presentes nos livros didáticos, entretanto, um estudo sistemático dos gêneros advindos das novas tecnologias significa ir ao encontro das novas linguagens utilizadas pelos estudantes e tematizá-las tendo em vista seus contextos de produção, suportes e variedades linguísticas. Portanto, é ir ao alcance das artimanhas da língua e trazer a possibilidade de os alunos constituírem-se sujeitos ativos, críticos e conscientes de suas produções de sentidos na leitura e na escrita.

Nessa perspectiva, trazendo a possibilidade de prosseguimento deste estudo em outros que poderão apresentar suas *contrapalavras*, corroboramos com o que nos coloca Godinho (2014, p. 269-270), tendo em vista a pesquisa por nós empreendida, pois,

[...] desconsiderando o aspecto dialógico do enunciado e, conseqüentemente, dos gêneros discursivos, os livros didáticos analisados acabam por trazê-los como meros aspectos da língua, tratando-os, juntamente com a oração, a palavra e o fonema, como pertencentes a um sistema de formas normativas a ser internalizado pelo estudante. Logo, a não proposição do enunciado como evento dialógico, configurando-se como resposta a enunciados já-ditos e como projeção da compreensão responsiva dos interlocutores, imediatos ou não, acaba por delimitá-lo aos seus aspectos formais não considerando que seu acabamento se dá na passagem da palavra ao outro, tratando-se, assim, de um acabamento provisório, uma vez que instaura uma nova situação enunciativa.

Assim, buscando responder nosso principal objetivo de estudo: problematizar o impacto das novas tecnologias no ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista o trabalho com os *gêneros textuais midiáticos* em sala de aula, entendemos que, assim como os demais gêneros, torna-se necessários que estes adentrem às aulas de Língua Portuguesa como possibilidade de estudo e pesquisa das novas linguagens veiculadas por meio desses gêneros, por meio de metodologias que possibilitem esse olhar pelos estudantes, visando a seu estudo de forma crítica e dialógica.

6. Referências

- AMARAL, Emília et al. *Novas Palavras*. 2. ed. São Paulo: Ftd, 2013. 1 v.
- _____. *Novas Palavras*. 2. ed. São Paulo: Ftd, 2013. 2 v
- _____. *Novas Palavras*. 2. ed. São Paulo: Ftd, 2013. 3 v
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992-
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 4 ed. Campinas: UNICAMP, 1995
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações curriculares nacionais (OCNs) - Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.
- DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- GODINHO, Regina. A. *As relações sons e letras/letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010): limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem*. Tese. 2014. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- _____. *O trabalho em sala de aula com a oralidade e a escrita e suas relações*. Revista Digital Formação em Diálogo, Rio de Janeiro, vol 1, n.º 0, dezembro de 2012, ISSN: 2317-0794.
- MACEDO, Wilza Karla Leão de. *Por Saussure e Bakhtin: concepções sobre língua/linguagem*. 2009. 6 f. Monografia (Especialização) - Curso de Letras Português, Letras, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus - Ba, 2009. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-53.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, Análise de gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *Pesquisa social: teoria, passos e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

A selva juvenil: uma análise dialógica da construção da sexualidade no Young Adult¹

Juan dos Santos Silva²

Os jovens leem versos para melhor expressar ou para conhecer seus sentimentos, como se só no poema as nebulosas, pressentidas feições do amor, do heroísmo ou da sensualidade pudessem ser vistas com nitidez. Cada leitor procura alguma coisa no poema. E não é nada estranho que a encontre: já a tinha dentro de si. (PAZ, 2012, p. 32).

Introdução

Desde a virada do último século o livro deixou, em modo definitivo, de ser um artefato destinado apenas a classes mais elevadas e, cada vez mais, tem aparecido em novos formatos, como os e-books, áudio-livros, e-pubs e outras plataformas que facilitam e democratizam o acesso à literatura. Sucessos editoriais como Harry Potter (1997) deixaram o público juvenil em evidência para as editoras, as quais perceberam aí um fértil público sedento pelas aventuras e histórias de personagens de sua idade com diversos problemas. Vinte anos após o lançamento da obra de J. K. Rowling, outros exemplares se juntam a esse grande clássico da literatura juvenil contemporânea na coleção e nas prateleiras de jovens ao redor de todo o mundo, fomentando a criação de leitores e impulsionando as mais diversas leituras.

Nesse contexto de explosão das publicações juvenis, muitos gêneros surgiram na tentativa cada vez mais crescente de se ter no espaço literário a representação dos jovens desse cronotopo específico. A literatura juvenil - composta por poemas, HQs, quadrinhos, romances e outros gêneros - experienciou um momento de expansão dos seus modos de contar, e entre elas está o objeto de análise desta pesquisa, o Young Adult (ou YA³).

O romance YA é caracterizado por possuir uma temática que se passa no universo jovem, mais exatamente no enfoque da transição da passagem de adolescente/jovem para a idade adulta. Esse ritual de passagem não necessariamente está aí em um sentido literal, em que por questões de idade um jovem agora representa um papel social distinto. O que geralmente acontece é uma situação problema a qual a medida que

1 Trabalho orientado pela Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves, Professora Associada do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN.

2 Graduando do curso de Letras – Língua Portuguesa, UFRN. Bolsista de Iniciação Científica-PIBIC/CNPQ.

3 Assim será nomeado o romance Young Adult neste trabalho.

vai se desenvolvendo e tentando se resolver pelas personagens, esses adquirem um certo amadurecimento, reflexões e características que serão importantes na fase adulta. (SILVA; CASADO ALVES, 2017, no prelo).

Estando centrada nos dilemas juvenis e sua aceitação enquanto sujeito do mundo - longe das idealizações e normatividade propostas pelos contos maravilhosos e demais histórias infantis - o gênero traz uma visão extremamente representativa da juventude situada em nosso cronotopo e, por consequência, toda a problemática que os envolve. Sendo romances que tratam de juventude, a escola está necessariamente no plano de fundo das tramas, bem como todo o seu sistema pensado para esses sujeitos em formação. A questão da sexualidade no momento da adolescência - em que os hormônios, à flor da pele, promovem transformações nos corpos - é a gênese de diversas problemáticas dessa idade como o primeiro amor, a primeira relação sexual, a homoafetividade e as tensões por ser diferente no ambiente escolar. Ao considerar o mundo como discurso, as estruturas que revelam a sexualidade também são entendidas como tal e se tornam objeto de investigação na busca de compreender como se dá a construção dessa sexualidade no romance YA e sua ligação com a juventude deste cronotopo. Para tanto, a obra “Selva de Gafanhotos” (2015) servirá como romance de análise e discurso refletor/refratador das identidades sexuais juvenis.

O discurso no mundo desterritorizado

Um dos grandes desafios dos estudos das ciências humanas na contemporaneidade é compreender os sujeitos os quais estão imersos em uma crescente globalização, responsável por fazer as estruturas sociais entrarem em constantes transições e mutações ao longo das últimas décadas. As revoluções da era contemporânea foram responsáveis por novos modos de pensar o mundo e até mesmo por fazer com que os indivíduos tenham ainda mais dificuldade nas suas ações de compreender o que está a sua volta e em seus embates cotidianos de construção de significado (MOITA LOPES, 2002, p. 90).

é o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos... Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar... (MARX E ENGELS, 1973, p. 70).

As sociedades modernas são, portanto, fixadas em uma base de mudanças cada vez mais constante que se molda a partir das novas inovações de comunicação. Essa realidade traz à tona uma questão extremamente pertinente, a identidade. A compreensão de que a experiência humana não está limitada a um grupo étnico particular (ou a uma raça, gênero, sexualidade, modo de expressão etc) leva à percepção de uma identidade formada na junção de diversos fatores sociais, muitas vezes até controversos entre si, que são responsáveis por constituir o sujeito. Assim, há a queda de uma visão homogênea da identidade das pessoas para dar espaço a uma visão heterogênea, uma visão de

mundo humano como totalmente pluralista (BAUMAN, 1992) ou centrada nas divergências. Ao se falar de sociedade na modernidade, fala-se de grupos caracterizados pela diferença, atravessados por posicionamentos distintos e antagonismos sociais responsáveis por produzir identidades - para os indivíduos. Essa espécie de deslocamento é responsável pela criação de novas identidades e, portanto, a constituição de novos sujeitos.

A partir desse panorama se faz possível afirmar que as nações modernas são, todas, híbridos culturais. A globalização diz respeito a uma série de processos, os quais atuam em uma escala global e atravessam as fronteiras estabelecidas integrando e conectando comunidades e organizações em um novo espaço-tempo, o que faz do mundo, em realidade e em experiência, um local mais interconectado (HALL, 1992). A partir disso, o que se percebe é uma constante desintegração das identidades nacionais – outrora aparentemente unificadas e homogêneas – como resultado desse crescimento de compartilhamento cultural, dando espaço para novas identidades – híbridas. Em resumo, o que acontece é o que se pode chamar de pós-moderno global.

Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” – como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes uma das outras no espaço e no tempo. À medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural. (HALL, 2006, p. 74).

O acesso à internet faz com que seja possível um sujeito em uma pequena aldeia africana ter acesso a tudo que é feito e produzido nas metrópoles europeias, as roupas que os jovens estão utilizando, a música que está no topo das paradas e observar tudo aquilo que está sendo valorizado economicamente no momento. Aqui é possível visualizar o processo de desterritorização (CANCLINI, 2003), em que as fronteiras das nações são meros símbolos econômicos as quais são rompidas e ultrapassadas diariamente por meio das ferramentas virtuais que possibilitam o diálogo constante de culturas, de produções e de mercados entre todos os locais do mundo. Nesse sentido, quanto mais esse diálogo que rompe fronteiras se fortalece entre os sujeitos dos mais variados locais do mundo, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, de lugares, de histórias e de tradições específicas e parecem “flutuar livremente” (HALL, 2006, p.75).

As constantes mudanças nas ferramentas de comunicação e, conseqüentemente, na própria forma de transmitir a linguagem, trazem mudanças significativas para a realidade social. Uma delas são os novos significados dados a certos fenômenos e a comportamentos que em uma sociedade de conceitos cristalizados e enraizados que encontram espaço para se manifestarem graças às ferramentas tecnológicas e de informação que corroem os discursos monológicos (BAKHTIN, 2008) e encontram espaço para se materializarem. A questão da diversidade, uma temática muito atual e foco deste trabalho - em um recorte da sexualidade -, encontrou nesse cronotopo contemporâneo o espaço

que seria impensável na época vitoriana - a qual nesse sentido expandiu-se para além de seu tempo (FOUCAULT, 1988). O cinema e a televisão, assim como a própria literatura e as artes em geral, puderam de uma forma um pouco mais facilitada - mas ainda muito coercitiva - expandir suas criações que abordam aspectos sociais como as diferentes condições sexuais que fogem à heteronormatividade e às questões raciais, por exemplo.

Discutir as questões de sexualidade no discurso dos sujeitos requer o estabelecimento da noção primordial de uma linguagem que não possui significados intrínsecos a si, ou seja, ela nada mais é do que um construto negociado pelos participantes do processo de comunicação (VOLÓSHINOV, 2017). Além disso, é mister compreender essa construção como situada em cronotopos específicos, os quais os participantes se situam em um contexto singular que tende a modelar sua visão de determinadas situações do mundo. Assim, compreende-se a construção de sentidos a partir de um envolvimento dos participantes discursivos que constroem os sentidos ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares (MOITA LOPES, 2002).

Ao se falar da identidade, sexualidade e circulação dos discursos, a escola mostra-se um ambiente riquíssimo para uma pesquisa nessa perspectiva. É justamente nessa instituição social que os sujeitos desenvolvem seus discursos sem a supervisão da família e se constroem a partir do diálogo com os outros alunos (MOITA LOPES, 2002). A escola é o local do confronto, onde os sentidos estabelecidos da instituição familiar de um aluno entrará em choque com os sentidos construídos pelos outros alunos e, ainda, com o discurso dominante e institucionalizado da própria escola. Ao se compreender a sexualidade como ato discursivo, tem-se a visão de um corpo como meio pelo qual se inscrevem significados culturais (BUTLER, 2016) sendo essas inscrições um resultado das nossas práticas discursivas - responsáveis por moldar nossas identidades sociais - que, por consequência, não podem ser edificadas antes do processo de interação. A partir dessa linha de raciocínio, a sexualidade é entendida, portanto, como um resultado do aprendizado de significados disponíveis no mundo social para o exercício dessa atividade humana (MOITA LOPES, 2002). Ou seja, a sexualidade se manifesta de distintas formas em diversos momentos da vida, em diversas práticas discursivas e, sobretudo, em distintos cronotopos.

Podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2016, p. 11).

Nessa perspectiva, é possível perceber que a construção das identidades, do gênero e da sexualidade estão diretamente ligadas ao cronotopo em que se situam os sujeitos em análise. É no âmbito da cultura e da história que essas identidades são definidas e, portanto, essas múltiplas e variadas identidades são inscritas no ser e moldam sua interação com diversas situações, instituições ou agrupamentos sociais (LOURO, 2016). É necessário perceber, sobretudo na pós-modernidade, a transitoriedade dessas noções. Isso porque todas essas visões identitárias são muito fluidas, podendo ser atraentes para o sujeito no momento e não mais no futuro. Somos sujeitos transitórios, e da mesma forma o são as nossas identidades: fragmentadas, instáveis e fluidas.

Gafanhotos e sexualidade

Contudo, apesar de termos arquivado cuidadosamente os registros elaborados de tudo o que já fizemos, também continuamos a fazer merdas cada vez mais idiotas. Esta é minha história. Ela tem alguns elementos: bebês de duas cabeças, insetos do tamanho de uma geladeira, Deus, o diabo, guerreiros sem braços e pernas, foguetes, sexo, sinos de mergulho, roubo, guerra, monstros, motores de combustão interna, amor, cigarros, alegria, abrigos antibombas, pizza e crueldade. Assim como a história sempre foi. (SMITH, 2015, p.15).

Austin Szerba é um adolescente americano de descendência polonesa que mora em uma pequena cidade do Meio-Oeste dos Estados Unidos. Os hormônios à flor da pele e uma dúvida entre ter mais interesse na sua namorada ou no melhor amigo fazem com que o personagem tenha uma grande problemática interna. Aliado a isso, em uma visita a uma das poucas lojas abertas de um antigo shopping, Austin e seu melhor amigo Rob liberam uma praga criada pelo exército americano que faz nascer gafanhotos gigantes com apenas dois objetivos: procriar e se alimentar (nesse caso, de pessoas). Aqui temos o panorama de um romance juvenil estranho e situado em um dilema quanto a genericidade. O adolescente confuso, as questões amorosas e a identidade latente que ainda está em formação são problemáticas presentes na trama e que condizem com o conteúdo temático do YA. No entanto, ataque de bestas aladas gigantescas que se alimentam de carne humana e procriam por uma cidade do interior dos Estados Unidos mais parece um enredo de ficção científica. A diferença está centrada justamente no foco da narrativa, na qual o protagonismo é o da relação do protagonista jovem com o mundo ao seu redor e não com o desenrolar dos insetos gigantes que, na verdade, estão na história justamente como uma metáfora da voracidade juvenil, como um efeito poético para evidenciar ainda mais a erupção desse período.

A partir desse breve resumo da narrativa de Selva de Gafanhotos surge uma pertinente reflexão acerca da formação da identidade, que é o fato delas surgirem a partir da relação de como nos posicionamos e como somos posicionados pelos outros. Isso nada mais é do que uma consequência da busca constante por afeto, amor e necessidades sexuais. Sendo isso uma questão central da adolescência, “exatamente porque é o momento em que as pessoas começam a se envolver com os significados/discursos do amor, do afeto e do sexo (MOITA MOITA LOPES, 2002, p. 98). Portanto,

as identidades estão postas de uma maneira dialógica, sendo construídas a partir das relações entre o eu e o outro em um plano de fundo situado, cronotopo que regula e valora essas identidades a partir de questões sociais, históricas, culturais e axiológicas.

Os avanços tecnológicos, responsáveis por aumentar a integração entre as diferentes culturas, e esvaziar os sentidos do que se conhece por fronteiras culturais (JENKINS, 2009), foram responsáveis por diminuir os efeitos das forças verbo-ideológicas responsáveis por diminuir a circulação dos discursos que envolvem a sexualidade - sobretudo aqueles que fogem à norma estabelecida socialmente. As forças centrífugas (BAKHTIN, 2015) funcionam como catalizadores do discurso monovocal (BAKHTIN, 2015) que a partir de um discurso sustentado de valores já cristalizados e, por consequência, conservadores, tentam conter visões distintas (discurso bivocal) sobre as estruturas já empoeiradas da sociedade. Na perspectiva desta pesquisa, isso pode ser visto ao analisar a escola, a qual tende a valorizar apenas as coleções canônicas e ignorar as leituras dos alunos que seguem propostas distintas e são ignoradas. E, sobretudo, ao perceber os sujeitos de sexualidades dissidentes que tendem a ser invisibilizados no meio social que já tem intrínseca uma visão de uma única sexualidade válida, bem como uma única forma de agir/ser homem ou mulher. O romance em análise não se passa no ambiente escolar, no entanto, seus personagens pertencem a esse meio - e portanto estão configurados socialmente dentro dessa perspectiva - e, além disso, os leitores da obra são, em maioria, alunos. Ou seja, a perspectiva do discurso institucional escolar e os demais que estão imbricados nele atravessam a realidade do romance e colidem com a situação dos leitores, que rapidamente constroem o panorama do romance mentalmente e se enxergam no processo narrativo. Na realidade, essa leitura é muito mais um processo de sonhar/viver uma realidade alternativa do que uma análise de valores artísticos

Às vezes, quando pessoas sem cultura leem sem arte um romance, a percepção artística é substituída pelo sonho, não por um sonho livre e sim determinado pelo romance, um sonho passivo, e o leitor se compenetra da personagem central, abstrai-se de todos os elementos que lhe dão acabamento, antes de tudo da imagem externa, e vivencia a vida dessa personagem como se ele mesmo fosse herói da história. (BAKHTIN, 2015, p. 27).

Dessa maneira, as forças verbo-ideológicas são retomadas a fim de entender o processo pelo qual esses leitores passam em suas trajetórias. O discurso monovocal determina quais obras são merecedoras de leitura, qual a forma certa de se comunicar - seja pela linguagem, pelos gestos e pela própria maneira de se vestir ou agir, regulando aí a questão da sexualidade e do gênero - e busca a partir desse mecanismo uma homogeneização cada vez mais forte dos estudantes. Essas forças de contenção (centrípetas) são constantemente corroídas pelas forças de dispersão (centrífugas) que atuam no sentido de desconstruir esse discurso monovocal e criar discursos que apontam para diferentes caminhos a diversos pontos e não somente a um. A leitura das obras juvenis, sobretudo a do gênero YA, fortalece essa corrosão no sentido de que traz a linguagem pungente e representativa do universo juvenil bem como questões que tratam de uma forma aberta e desprovida de tabus das dissidências de gênero e sexualidade.

Eu me perguntei se eu era um homossexual só por pensar em fazer um ménage à trois com Robby e Shann. E odiei constatar que seria mais fácil convidar Robby para fazer isso do que convidar minha própria namorada.

Senti que estava ficando vermelho e começando a suar em minha camiseta do Animal Collective, o que me deixava desconfortável.

Então percebi que por uns bons três minutos e meio eu fiquei parado na porta de um casarão vazio que cheirava a gente velha, pensando em um ménage à trois envolvendo meus amigos.

Aí eu me perguntei se aquilo significava que eu era gay. (SMITH, 2015, p. 28).

A partir do trecho acima, é possível perceber a forma com a qual a linguagem se edifica no romance, trazendo para o discurso literário essa visão tão transparente do modo juvenil de lidar e perceber as questões sexuais e as demais situações que os rodeiam. Essas escolhas lexicais funcionam como forças centrífugas na atração do leitor para a obra, uma vez que proporciona um discurso às personagens da obra que se assemelha ao do próprio leitor, fazendo com que se estreite ainda mais as relações entre obra e sujeito (SILVA, 2017). Além disso, é importante atrelar essa questão da linguagem ao local em que elas circulam. Apesar da era da convergência e das transgressões à era vitoriana, a escola permanece sendo um espaço conservador e que coíbe fortemente os discursos envolvendo a sexualidade. Para Louro (2016, p. 17), o que acontece é “um processo de escolarização do corpo e a produção de uma masculinidade, demonstrando como a escola pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos. Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas, quase sempre, eficiente e duradoura”.

A questão da masculinidade se mostra na escola de uma forma pedagógica, ou seja, por processos discursivos de repreensão, olhares tortos e até com a própria violência as pessoas que fogem da norma padrão da masculinidade são punidas. O machismo, que nada mais é do que o pai dos preconceitos que envolvem as questões de gênero e sexualidade, opera a fim de manter o sujeito “homem” dentro de um ordenamento social específico, o qual deve ser provado constantemente com manifestações do sujeito. Quaisquer ações que fujam a esse padrão fazem com que o sujeito tenha a sua identidade enquanto homem questionada pelos que estão ao seu redor e a consequência são os mecanismos de coerção.

Eu precisava contar a ela. Eu amava Shann, e eu não minto.

- Você já beijou Robby alguma vez? - perguntou Shann.

- Hum, já - admiti.

- Ah - disse Shann. - Tipo, um beijo de verdade?

- É, beijei - respondi.

Eu desviei os olhos. De repente me dei conta de que Robby estava esperando. Dava para ouvir o clunk-clunk-clunk do motor do Ford velho.

Shann recuou até a porta da frente.

Então ela disse:

- Você e Robby já fizeram sexo um com o outro?

- Ah. Hum - falei. - Não.

Eu não menti para ela.

- Qual é, Shann. Por favor - pedi. - Você sabe que eu sou completamente apaixonado por você.

Shann parecia ter acabado de levar um chute no estômago. Ela não disse mais nem uma palavra. Entrou e fechou a porta. Eu ouvi o som da tranca girando dentro do mecanismo da fechadura da porta. (SMITH, 2015, p. 228).

No fim daquele sétimo ano, Robby confessou que preferia dançar comigo do que com uma garota. Ele não quis dizer apenas dançar. Era muito confuso para mim. Só me fez questionar mais a mim mesmo, que já tinha dúvidas, do que a Robby, a quem acho que amo. (SMITH, 2015, p. 31).

Eu me perguntei se um dia deixaria de sentir tesão, ou ficar confuso sobre meu tesão, ou confuso sobre por que eu sentia tesão por coisas que não deviam me dar tesão. (SMITH, 2015, p. 24).

Ao falar para a sua namorada sobre um beijo que aconteceu com seu melhor amigo, o protagonista experimenta esse violência a respeito da masculinidade. A reação é uma raiva e não compreensão do que aconteceu por parte da garota, uma vez que um rapaz beijar outro nesse sentido faz com que tudo o que eles têm seja colocado em jogo, afinal, se ele beija um rapaz não deveria gostar dela. Nesse momento se tem em foco a questão da dualidade única da sexualidade a qual a sociedade implica. Ou se é heterossexual ou homossexual. Ou isto ou aquilo. Alternativas. Ao resgatar a questão da identidade que já foi discutida, percebe-se o quanto esse discurso está vazio e limitado. A sexualidade se constrói na relação entre sujeitos. A heteronormatividade - conjunto de características da sociedade que exalta aquilo dentro do padrão, nesse caso a heterossexualidade - recusa a todo custo as possibilidades e implica um único discurso como o aceitável e normal. Na realidade,

a sexualidade é dinâmica e não vai em uma só direção, por assim dizer, a vida toda. Ou seja, nos posicionamos diferentemente em identidades sexuais diferentes em períodos diferentes de nossas vidas e em práticas discursivas diferentes. As sexualidades parecem ser compreendidas como fluidas e interconectadas de modo complexo atualmente. (MOITA LOPES, 2002, p.100).

A heterossexualidade é por si só uma identidade/discurso valorado, o que faz com que os sujeitos desde cedo queiram estar associadas a ela. O meio em que se vive encaminha os sujeitos para ela como um destino, o caminho a se ir, o que não é uma surpresa uma vez que ela está ligada ao “normal” e “adequado”. Essa é a razão das instituições e grande parte dos sujeitos ainda terem as representações distintas desta como um tabu ou algo que precisa de uma intervenção para que se chegue à normalidade. A representação do homossexual, por outro lado, está ligado ao sujo, ao devasso, ao errado e a outros papéis não valorizados pela sociedade. O discurso do preconceito se

antepõe ao verdadeiro discurso do que é o homossexual, o que faz os indivíduos terem repulsa ao rótulo, se policiar para não demonstrar qualquer ato que seja relacionado à homossexualidade e, muitas vezes, engolir seus desejos a fim de não sofrer qualquer sanção do plano social.

O que o leitor tem a partir da leitura de “Selva de Gafanhotos” é a perspectiva de um jovem confuso com a sua sexualidade. Esse panorama representativo faz com que ele se encontre na obra, viva - a trama do personagem - e (re)viva - em uma perspectiva pessoal na qual ele irá se construir a partir da observação do outro e perceber melhor a si mesmo. O YA ao se debruçar sobre a questão da sexualidade traz para a sala de aula essas questões e faz com que esse indivíduo possa finalmente se enxergar enquanto sujeito, ou seja, ele passa a se perceber enquanto sujeito de uma identidade válida, ainda que os discursos da família, da igreja e da escola tendam a invisibilizar a sua manifestação.

Considerações finais

A literatura tem sido o local que muitos artistas encontraram ao longo do tempo para manifestarem suas ideias, indignações, amores e diversos outros sentimentos. O histórico da sociedade mostra a importância deste artefato histórico na vida das pessoas, tendo sido a literatura, muitas vezes, catalisadora de muitos pensamentos e atitudes que alteraram indivíduos e, por consequência, o mundo. Na era da convergência e de tecnologias tão complexas, há quem diga que a leitura está ficando cada vez mais de lado. No entanto, basta consultar as listas de vendas das editoras e acompanhar o crescimento do mercado editorial para perceber que essa informação é infundada. Cada vez mais jovens leitores buscam novas aventuras, histórias, galáxias e diversos outros ambientes dentro dos livros. O que muitos procuram? A si mesmo. Se conhecer a partir do outro, estabelecer ligações com o mundo e, sobretudo, com o outro, na tentativa de se compreender. O YA aparece, portanto, nesse cronotopo em que cada vez mais jovens desafiam os discursos herméticos e cristalizados e os corroem pouco a pouco.

Sendo ainda um espaço de conceitos empoeirados e hostis para os que destoam dos modelos padronizados, as sociedades precisam de artefatos que as façam, cada vez mais, dialogarem seus conceitos e pô-los em transformação. O machismo persiste no meio social como uma carga pesada posta nas costas dos sujeitos e criando modelos de coerção que limitam os corpos e, por consequência, os discursos. A arte como maneira de se encontrar e assumir sua identidade é uma maneira de desestabilizar os discursos monológicos e dar origem a novas possibilidades sociais, uma vez que os sujeitos são formados por práticas discursivas, mas também possuem a capacidade de remodelarem e reestruturarem estas práticas (MOITA LOPES, 2002).

A escola é uma instituição social que funciona como uma metonímia do que é o mundo real. Os alunos, em hipótese alguma, podem ser vistos como iguais. A escola reúne os alunos mais ricos e pobres, diferentes condições sexuais, gêneros distintos, pluralidade racial, religiões variadas etc. Nesse espaço se organiza um protótipo da sociedade que esses jovens viverão como adultos no futuro, sendo assim já estão aí os diversos discursos, sejam os discursos individuais que singularizam cada

ser, sejam os discursos monológicos que tentam padronizar. Nesse sentido, o estudo do YA vai muito além da questão de se considerar o que se lê à revelia do cânone e da formação do leitor. Valorizar essa e outras leituras dos alunos dentro do ambiente escolar é um processo que vai em direção à emancipação, para que as práticas educacionais possam ser fomentadas na prática da luta contra os discursos de exclusão.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- _____. *Problemas da Poética de Dostoievski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. *Teoria do Romance I: a estilística*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAUMAN, Z. *Intimations of postmodernity*. Londres: Routledge, 1992.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graa, 1988.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. Tradução Susana L. de Alexandria. 2. ed. 5. reimp. São Paulo: Aleph, 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2002.
- SILVA, J. S.; CASADO ALVES, M. P. *Young Adult: um olhar dialógico à (re)invenção dos gêneros juvenis*. No prelo.
- SMITH, Andrew. *Selva de gafanhotos*. Tradução Edmundo Barreiros. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

A abordagem dos pronomes pessoais no livro didático de português: reflexões à luz da variação linguística

Érica Carvalho da Silva¹

Ana Maria Costa de Araújo Lima²

Introdução

Sendo o livro didático de português (LDP) uma ferramenta importante nas mãos do professor para o ensino dos conhecimentos linguísticos, é importante que ele seja elaborado a partir de uma proposta metodológica embasada no trajeto USO-REFLEXÃO-USO. Observamos, no entanto, que, apesar de esse ser o trajeto preconizado pela didática contemporânea, a abordagem prescritiva, que pouco favorece a reflexão prévia e crítica dos estudantes, ainda é a mais frequente nesses manuais. Segundo Bagno (2010, p. 11), os livros didáticos, mesmo os aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³, “ainda se apegam em demasia aos moldes convencionais do ‘ensino de gramática’ centrado quase que exclusivamente no desdobramento exaustivo da nomenclatura tradicional e na aplicação dessa nomenclatura à análise de frases artificiais”.

Apresentamos, neste artigo, um recorte de nossa dissertação de mestrado, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras - Profletras/UFPE, cujo objetivo foi analisar o tratamento dado ao ensino-aprendizagem dos pronomes pessoais do caso reto em livros didáticos de português destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa em tela se propôs a analisar seis obras aprovadas pelo PNLD/2014 e selecionadas pela ordem das mais distribuídas nas escolas públicas, cuja lista está disponível no site do FNDE. Das seis obras selecionadas, uma não contemplou o conteúdo da pesquisa, sendo, portanto, excluída. Como este artigo apresenta um recorte da investigação, serão expostos os resultados de apenas duas obras. São elas:

1. DELMANTO, D. A.; CARVALHO, L.B. **Jornadas. Port – Língua Portuguesa**. 2ª edição, São Paulo: Saraiva, 2012.
2. OLIVEIRA, T. A.; SILVA, E. G. de O.; SILVA, C. de O.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo Linguagens – Língua portuguesa**. 3ª edição, São Paulo: IBEP, 2012.

¹ Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras-Profletras/UFPE.

² Doutora em Linguística – orientadora.

³ Bagno (2010) analisa livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD/2008.

A análise foi feita levando-se em consideração os quatro eixos de ensino: leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos.

1. A língua em uso: os pronomes retos sob a ótica da variação

Um pronome pessoal é definido pela maioria dos gramáticos tradicionais como sendo o termo que “substitui o substantivo e representa as pessoas do discurso” (CEGALLA, 2010, p. 180), sendo os pronomes pessoais do caso reto elencados como “eu, tu, ele, nós, vós e eles”. Contudo, desde a obra clássica de Benveniste (1995), sabemos que essa definição é insuficiente para dar conta do funcionamento dos pronomes, pois “a definição comum dos pronomes pessoais como contendo os três termos eu, tu, ele abole justamente a noção de ‘pessoa’. Esta é própria somente de eu/tu, e falta em ele” (BENVENISTE, 1995, p. 277-278).

Para esse autor, o “eu” e o “tu” pertencem unicamente à “realidade do discurso”, em que o “eu” pode ser definido como o “indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística eu” e, dessa forma, “obtem-se uma definição simétrica para ‘tu’, como o ‘indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística tu’” (BENVENISTE, 1995, p. 279). Essas definições situam o “eu” e o “tu” como pertencentes à linguagem, estando no campo da enunciação, do discurso.

Já em relação à 3ª pessoa, Benveniste (1995, p. 282) postula que “há enunciados de discurso que, a despeito da sua natureza individual, escapam à condição de pessoa, isto é, remetem não a eles mesmos, mas a uma situação ‘objetiva’”. Ele defende que a 3ª pessoa “representa de fato o membro não marcado da correlação de pessoa”. Desempenha, então, funções completamente diferentes do “eu” e do “tu”, tanto por sua forma quanto por sua natureza, servindo como substituta dos elementos materiais dos enunciados ou se revezando com eles. Por não indicar as pessoas do discurso, mas sim fazer substituições ao longo do enunciado, o “ele” é caracterizado como “não pessoa” e está, portanto, menos relacionado com o discurso.

Bagno (2012), respaldado nos estudos de Benveniste, afirma que essas funções diferenciadas acontecem devido às conexões que as palavras realizam no texto, as quais podem acontecer em dois planos: o plano extratextual e o plano intratextual.

No primeiro plano, as expressões linguísticas nos remetem para o mundo externo ao texto, e suas realizações estão no contexto do discurso. São, por isso, chamadas de “dêixis”. Para Bagno (2012, p. 457), “é comum dizer que a propriedade dêitica das expressões linguísticas permite que elas ‘apontem’ para o que está fora do texto”.

Já no segundo plano, as expressões linguísticas nos remetem para o que está dentro do texto, para a sua própria construção morfosintático-semântica. Essas expressões com função referencial indicam “a propriedade que as palavras têm de remeter a algo que já foi indicado anteriormente dentro do texto.” (BAGNO, 2012, p. 458)

Para Neves (2011, p. 457), o pronome pessoal tem duas funções: i) a interacional: representando na sentença os papéis do discurso, remetendo à situação de fala; (ii) a textual: garantindo a continuidade do texto e remetendo a elementos do próprio texto. Quanto aos pronomes que a autora elenca como sendo do “caso reto”, estão os seis itens listados pelos gramáticos tradicionais e ainda as formas “inovadoras” “você/vocês”.

Já Castilho e Elias (2015, p. 84) afirmam que os pronomes pessoais “integram a classe dos pronomes porque podem retomar um substantivo previamente enunciado, substituindo-o na sentença.”. No entanto, orientam que apenas o pronome de terceira pessoa tem caráter fórico e que os pronomes de 1ª e 2ª pessoa apontam para os participantes de uma conversação, sendo palavras dêiticas.

Além dos fatores semântico-pragmáticos abordados pelos autores, outro fator que merece destaque no estudo dos pronomes pessoais do caso reto é a própria constituição do seu quadro referencial. O quadro que é apresentado nas gramáticas tradicionais pouco condiz com a realidade dos usos do português brasileiro contemporâneo. Mesmo que esse quadro tenha sofrido profundas alterações ao longo do tempo, os gramáticos parecem querer ocultar a realidade mutável da língua, buscando apresentar um modelo de língua estável e homogêneo. Castilho e Elias (2015) sugerem o seguinte quadro atualizado do português brasileiro:

Quadro 1. Pronomes pessoais do caso reto do PB – adaptado de Castilho e Elias (2015)

Pessoa	Português brasileiro formal	Português brasileiro informal
	Sujeito	Sujeito
1ª pessoa singular	eu	eu
2ª pessoa singular	tu, você, o senhor, a senhora	você/ocê, tu
3ª pessoa singular	ele, ela	ele/ei, ela
1ª pessoa plural	nós, a gente	a gente
2ª pessoa plural	vós (de uso muito restrito), os senhores, as senhoras, vocês	vocês/ocês/cês
3ª pessoa plural	eles, elas	eles/eis, elas

No âmbito desta pesquisa, adotamos (com alterações) o quadro acima, proposto pelos autores. Ao observarmos o Quadro 1, percebemos significativas mudanças entre os pronomes que nos são apresentados e aqueles que são expostos nas gramáticas tradicionais. No que concerne à primeira pessoa do plural, há uma concorrência, mostrada no Quadro 1, entre o emprego de “a gente” e “nós”. A gramática tradicional tenta justificar esse uso com base na variação estilística: enquanto a forma “inovadora” “a gente” ocorreria em contextos menos monitorados – e por isso não entra no quadro oficial do português padrão –, o uso do “nós” estaria para os contextos mais monitorados. Bagno (2012, p. 745), todavia, defende que essa descrição é meramente uma prescrição, uma vez que pesquisas sociolinguísticas comprovam que a escolha pelo registro “a gente” se dá mais pela faixa etária do

falante do que pelo contexto de uso. Segundo ele, “entre os falantes de 7 a 25 anos, é possível dizer que o uso de ‘a gente’ é categórico, praticamente exclusivo”.

O quadro proposto por Castilho e Elias (2015) nos apresenta o uso do pronome pessoal “inovador” “a gente” apenas nos contextos menos monitorados. Preferimos, no entanto, seguir a perspectiva teórica adotada por Bagno e o enquadrámos nos dois contextos.

Outra mudança significativa no quadro dos pronomes apresentado pelos autores é a presença da forma “você” como índice de pessoa no português brasileiro, através do processo de gramaticalização. Bagno (2012, p. 170) define esse processo como sendo “a produção de novos recursos gramaticais a partir de (re)processamentos cognitivos, por parte dos falantes, impostos aos recursos gramaticais já existentes.” Como o índice de pessoa “você(s)” é derivado de uma forma de tratamento, apresenta-se com a desinência verbal número-pessoal de não pessoa e, talvez por isso, os gramáticos tradicionais ainda insistam em rotulá-lo como pronome de tratamento, sem considerar que as línguas não permanecem uniformes.

O fato é que com a presença das formas “você/vocês” para o tratamento da segunda pessoa houve uma concorrência entre as novas formas e as formas vigentes “tu/vós”. No que diz respeito à forma indicativa do plural, a concorrência entre “vocês/vós” culminou com a quase extinção do índice “vós” dos contextos de uso, tornando-o arcaico. Para Neves (2011), o “vós” ainda é usado em estilo cerimonioso: no gênero oratório, no gênero literário, na linguagem bíblica ou religiosa oficial, no gênero dramático, em preces ou invocações a Deus.

No singular, continua a haver a concorrência das formas “tu/você”, com uma nítida predominância no uso do “você” no Brasil, exceto em algumas poucas regiões do país.

2. Os usos dos pronomes pessoais no contexto do ensino: por uma pedagogia que reflita sobre a variação

Neves (2003) lança uma pergunta retórica aos seus leitores: “Estudar gramática? E que gramática?”. Essa pergunta continua ecoando ainda hoje entre os professores de Língua Portuguesa, nos cursos de formação continuada e nos muitos eventos acadêmicos da área. À pergunta que formulou, Neves dá a resposta: segundo ela, para ensinar eficientemente a língua, o professor necessita:

propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a faculdade da linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar gramática é, exatamente, por sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua, afinal, a fala. (NEVES, 2003, p. 128)

Fica evidente, na resposta dada por Neves, a valorização do ensino do português na perspectiva reflexão/construção, embasada no trajeto uso → reflexão → uso. Ao partirmos dos usos, “pondo sob exame o exercício da linguagem”, levamos em consideração uma língua mutável, heterogênea e aceitamos uma reflexão justificada pela variação e pela mudança características de todas as línguas.

Aceitamos também a liberdade que todo falante pode exercer ao compor seus enunciados. É a partir dessa perspectiva de língua dinâmica e rica em possibilidades de construção que o ensino dos conhecimentos linguísticos deve ser operado.

É pensando nesse fazer pedagógico diferenciado, colocando em pauta o saber a língua ao invés de o saber sobre a língua, que Bagno (2010) propõe uma pedagogia voltada para a educação linguística do aprendiz, pedagogia que estaria subdividida em três campos: (i) letramento – com o desenvolvimento da leitura e da escrita, da fala e da escuta; (ii) variação linguística – com o conhecimento e reconhecimento da nossa realidade linguística, como sendo mutável, dinâmica, heterogênea; e (iii) reflexões sobre a língua – com os conhecimentos linguísticos sendo objeto de uma análise sistemática e investigativa.

Ainda segundo o autor, se investíssemos tempo no intuito de promover uma educação linguística dentro das nossas salas de aula, formaríamos de fato cidadãos numa sociedade republicana e democrática e em consonância com os avanços conquistados pelos direitos humanos. Ela seria, pois, o oposto da pedagogia que oprime, que humilha e que desvaloriza os conhecimentos prévios da língua trazidos pelos nossos estudantes.

Adotando essa perspectiva de ensino proposta por Bagno, a escola e os materiais didáticos destinados a ela não podem ignorar o fato de existirem diferenças sociolinguísticas, afinal, a variação não é uma deficiência nem da língua nem do falante, pelo contrário, é um recurso posto à disposição do indivíduo. Conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), “os professores e, por meio deles, os alunos têm de estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos.” Dar aos aprendizes a oportunidade de refletir sobre as diferentes possibilidades de realização de um enunciado não significa, de modo algum, descartar o ensino de formas padronizadas. Sobre isso Faraco (2008, p. 148) defende que:

o problema central do ensino de português não é saber se devemos ou não ensinar a norma culta/comum/standard; se devemos ou não ensinar gramática. E, sim, como nos livrar do normativismo (da norma curta) e da gramatiquice para podermos oferecer aos nossos alunos condições para que se familiarizem com as práticas sociais de linguagem, orais e/ou escritas, relevantes para sua efetiva inserção sociocultural.

Ao tomarmos como referência o objeto desta pesquisa – os pronomes pessoais do caso reto – vemos justamente um conhecimento linguístico que passou por mudanças significativas, que já se encontram consolidadas na norma culta/comum/standard urbana brasileira e que, além disso, já foram sistematizadas por inúmeros linguistas.

Numa visão que vai de encontro com aquela seguida pelos gramáticos, Antunes (2014) defende que, se não devemos deixar de lado as classificações tradicionais, devemos, ao menos, considerá-las como algo não dogmático, passível de questionamentos e críticas. Além disso, ela salienta que o professor deve ter em mente, com clareza, o que “deixar de lado” e o que “incorporar” em seu plano de aula quando o assunto é ‘pronomes pessoais’.

A autora sugere que deveríamos ser corajosos e deixar de lado a prática de nos determos nas definições e classificações, revendo, por exemplo, os exercícios de identificar ou substituir os pronomes em meio a frases descontextualizadas. Quanto ao que deveríamos incorporar como elementos relevantes nesse estudo, estão as funções dos pronomes, o que implicaria o “conhecimento dos contextos – textuais, discursivos e situacionais – em que o uso desses pronomes ocorre” (ANTUNES, 2014, p. 135).


Portanto, além do desenvolvimento de habilidades importantes no processo de leitura e de escrita, estamos defendendo o ensino daquilo que é normal, costumeiro e usual no português brasileiro, sem, contudo, deixar de lado os saberes instituídos na nossa literatura e na nossa história. Uma vez que as formas “nós/a gente”, “tu/você”, para citar apenas alguns exemplos, coexistem na nossa língua, deve haver uma abordagem paralela desses pronomes, no intuito de mostrar aos nossos alunos a dinamicidade da língua, ou seja, cabe ao ensino, mais especificamente ao professor de português, ampliar a mobilidade sociolinguística dos falantes e, dessa maneira, garantir-lhes um trânsito autônomo e consciente pela heterogeneidade linguística presente em nossa terra.

3. Os pronomes pessoais do caso reto em dois LDP

3.1 Da conceituação dos pronomes

Para conceituar os pronomes pessoais, o livro 1 apresenta uma tirinha com uma personagem nordestina. Percebemos isso pelo falar marcado da forma “tu” e pela caracterização da personagem masculina, forma estereotipada de representação nordestina. A partir da tirinha, o livro 1 traz perguntas, de modo que os alunos vão construindo o conceito sobre o conteúdo. Fica visível que a escolha da tirinha se dá em virtude de seus falantes utilizarem o “tu”, uma forma marcada, no lugar do “você”, uma forma não marcada, para se referir à 2ª pessoa do discurso.

3. Leia agora esta tira, em que há duas pessoas falando sobre uma terceira.



Antônio Cedraz. Disponível em: <<http://www.xaxado.com.br/quadrinhos/tiras.html>>. Acesso em: 3 nov. 2011

- No primeiro quadrinho, a menina é a pessoa que fala. Que pronome ela emprega para se referir a si mesma?
- No segundo balão, a menina refere-se a sua priminha. Que pronome ela usa para referir-se a essa pessoa?
- No terceiro balão, ao se dirigir à menina para reclamar, que pronome a personagem Zé emprega?
- O que expressam os pontos de exclamação e de interrogação nessa fala da personagem?
- Na tira, há mais uma frase em que é usada uma forma verbal referente à segunda pessoa do discurso e que explica o motivo de Zé estar com o rosto machucado. Qual é essa frase?

(Livro do aluno, p. 203)

Figura 1. Tirinha para construção do conceito de pronomes

A partir da tirinha, o livro 1 faz referência às três pessoas do discurso e classifica os pronomes pessoais como sendo aqueles “que têm a função específica de substituir as pessoas do discurso”. Em seguida, é apresentado aos alunos o quadro com os pronomes pessoais retos:

Veja no quadro alguns dos pronomes pessoais.

Pessoas do discurso		Pronomes pessoais
1ª pessoa	singular	eu
	plural	nós
2ª pessoa	singular	tu
	plural	vós
3ª pessoa	singular	ele, ela
	plural	eles, elas

O pronome **tu**, usado para se referir à segunda pessoa do discurso, é mais empregado nas regiões Sul e Nordeste. Em outras regiões, em vez de **tu**, é mais comum o emprego da palavra **você**.

(Livro do aluno, p. 204)


Figura 2. Quadro síntese dos pronomes pessoais do caso reto

A definição de pronome como o item que tem por função substituir as pessoas do discurso segue a linha tradicional, e não tem respaldo científico. O quadro pronominal apresentado no livro 1 também só corrobora uma perspectiva tradicional de estudo da língua.

Logo depois, a obra traz um boxe com informações sobre o uso do “você” e do “tu” nas regiões do Brasil:

5. Veja o cartaz que anuncia um concerto realizado no município Ponte de Lima, em Portugal.

- No título do espetáculo, “Canção para vós”, aparece um pronome pessoal. Qual?
- A quem ele se refere?
- Os falantes brasileiros raramente empregam esse pronome. Se esse cartaz fosse produzido no Brasil, como provavelmente seria o título do concerto?
- Observe a foto. O que as pessoas estão fazendo?
- Considerando apenas o som das palavras **canção para vós** (sem levar em conta a grafia da palavra **vós**), podemos entender essa expressão de duas maneiras. Quais?



Os pronomes **vós, vos, vosso/vossa, vossos/vossas**, que se referem à segunda pessoa do plural (com quem se fala), são pouco usados atualmente no Brasil, estando praticamente restritos a textos bíblicos e literários. Em vez deles, é empregada a palavra **vocês**, por exemplo.

Em Portugal, o pronome **vós** ainda é usado tanto na escrita quanto na fala.

(Livro do aluno, p. 207)

Figura 3. O pronome “vós” nos contextos português e brasileiro

Trazer para reflexão a diferença existente entre o português de Portugal e o português do Brasil é bastante relevante para que os discentes compreendam as mudanças ocorridas, percebendo que a língua sofre variação e mudança, sendo heterogênea. Outro ponto importante é a reflexão sobre a concorrência do “tu” e do “você” nas diversas regiões do Brasil, assim como quando se mostram os usos do “vós” e do “vocês”, sem esconder, para os alunos, a nossa realidade linguística.

Essa concorrência das formas pronominais foi apresentada no livro 1 separadamente da tabela pronominal, numa visão clara daquilo que os gramáticos estabeleceram e aquilo que faz parte dos usos, com evidente privilégio para a normatividade. Mesmo que a apresentação tenha aparecido na obra de maneira periférica, não podemos deixar de destacar que essa é uma informação importante para a sistematização desse conteúdo.

Já o livro 2 inicia a reflexão sobre os pronomes com o gênero textual “carta pessoal”. No entanto, o único objetivo de o texto estar presente nessa seção é para averiguação das ocorrências linguísticas. Após a verificação dos pronomes na carta e a identificação de a quem eles estão se referindo e por que eles são importantes na construção textual, o livro 2 organiza o conceito relativo aos pronomes a partir de frases inventadas para este fim, ou seja, a construção do conhecimento, que deveria acontecer de forma indutiva, ocorre de forma expositiva. Observemos abaixo:

Importante saber

As palavras que servem para se referir a nomes, para representá-los ou substituí-los são chamadas de **pronomes**.

São **pronomes pessoais do caso reto**:

Eu	- 1ª pessoa do singular	Nós	- 1ª pessoa do plural
Tu	- 2ª pessoa do singular	Vós	- 2ª pessoa do plural
Ele	- 3ª pessoa do singular	Eles	- 3ª pessoa do plural

Nas situações de comunicação, os pronomes servem para indicar a(s) pessoa(s) que fala(m) (1ª pessoa do singular e do plural), a(s) pessoa(s) com quem se fala (2ª pessoa do singular e do plural) e de quem ou de que se fala (3ª pessoa do singular e do plural).

Veja.

Eu gosto muito dela. No fundo, **ela** é bem legal.

Pessoa que fala. Pessoa de quem se fala.

Stephan: E aí, pai, beleza?

Marcelo: Beleza, filho. E **tu**? Tudo certo? Pessoa com quem se fala.

(Livro do aluno, p. 126)

Figura 4. Construindo o conceito de pronomes pessoais a partir de frases

Ao organizar os conceitos, os autores utilizam frases descontextualizadas. Se a carta utilizada na abertura da seção continha os elementos linguísticos a serem analisados, por que foram deixados para trás em favor do uso de frases soltas? Seria o apego à tradição? Seria porque na carta o pronome utilizado para marcar a segunda pessoa é o “você” e há uma necessidade de se usar o pronome “tu” para exemplificar os pronomes de segunda pessoa?

Percebemos um apego muito forte ainda ao modelo tradicional de ensino dos conteúdos gramaticais. Podemos afirmar que os autores perderam uma grande oportunidade de tornar o ensino dos pronomes pessoais mais funcional, saindo da visão comum da língua como um mero apanhado de regras à disposição do falante.

Além disso, nesse capítulo do livro 2, destinado à sistematização dos pronomes pessoais, não foi feita nenhuma explicação em relação à variação da língua, não foram contrapostos os usos do “tu” e do “você”, do “vós” e do “vocês”, também não foram relacionadas as formas de 1ª pessoa do plural, “nós” e “a gente”.

3.2 Das atividades envolvendo os pronomes “TU x VOCÊ”

No livro 1, apesar de terem sido contrastados os usos do “tu” e do “você”, nas diversas regiões do Brasil, no momento da sistematização do conteúdo, não foram elaborados exercícios significativos para que os estudantes refletissem sobre essa heterogeneidade. Vejamos a atividade proposta:

ATIVIDADES

1. Nesta tira, Susanita e Mafalda conversam.

Quino. Mafalda 9. São Paulo: Martins, 2002.

- As personagens conversam sobre “pertencer à sociedade”.
O que significa essa expressão?
- A quem Susanita se refere quando fala da sociedade “que tem a faca e o queijo na mão”?
- A quem se refere o pronome **eu**, na primeira fala de Susanita?
- A quem se refere o pronome **você**, no segundo quadrinho?
- Mafalda usa duas vezes o pronome **nós** (da primeira pessoa do plural).
No contexto dessa tira, esse pronome se refere somente às duas meninas? Explique.

(Livro do aluno, p. 209)

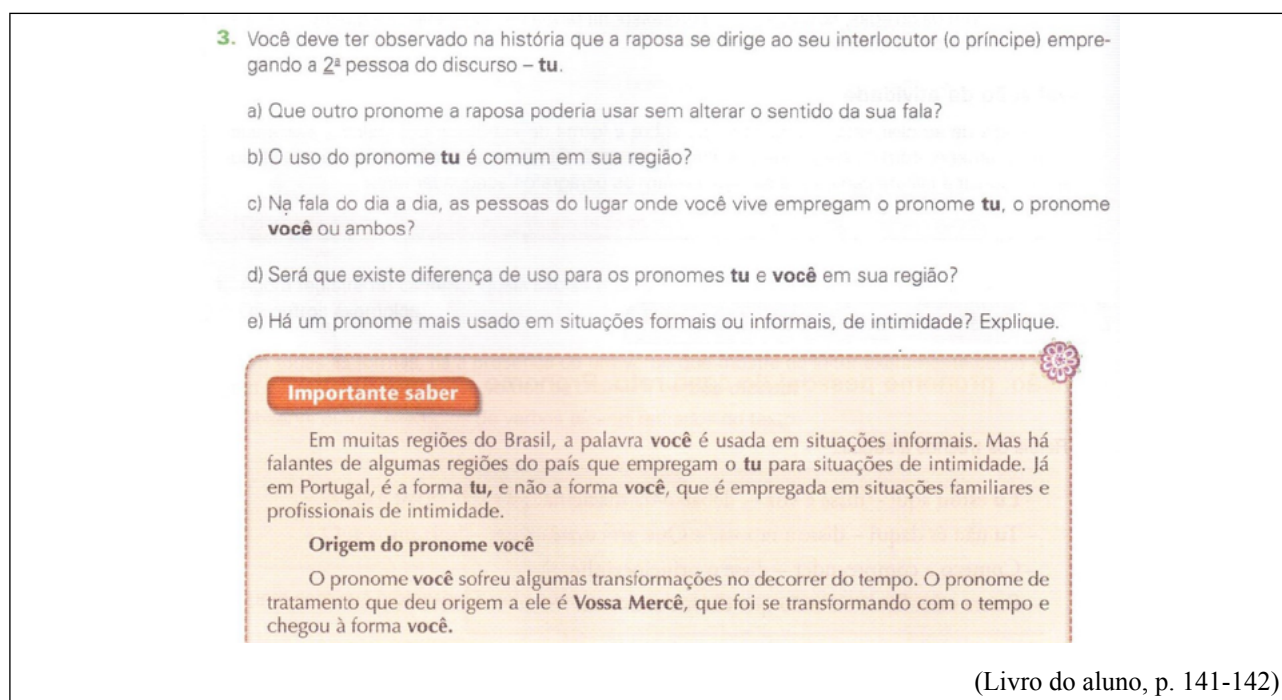
Figura 5. Exercício para sistematização das pessoas do discurso

Nessa atividade, o livro 1 tem por objetivo mostrar aos estudantes as pessoas do discurso. Para isso, utiliza um diálogo entre Mafalda e Susanita, no qual merecem destaque a 1ª pessoa (singular e plural) e a 2ª pessoa (singular), representada pelo pronome “você”. Vale salientar que, na “letra c”, a obra chama a atenção para o uso do “nós” não apenas marcando as pessoas presentes na interação

(Mafalda e Susanita), mas espera-se que o aluno perceba que ao dizer “nós”, nesse contexto, Mafalda estava se referindo a todas as pessoas.

Não houve nenhum item contrastando os usos do “tu” e do “você”, o que poderia ter sido explorado ainda utilizando a tirinha de Mafalda, uma vez que, ao sistematizar o conteúdo, as autoras utilizam o pronome “tu” como o representante da 2ª pessoa do singular, enquanto, na tirinha, Mafalda utiliza o pronome “você” em suas falas. Dessa forma, caberia aqui uma análise dessa variação, ratificando que as formas são concorrentes.

Já no livro 2, na seção “reflexões sobre a língua”, encontramos uma revisão do conteúdo “pronomes”, em um novo capítulo, que, ao contrário do que aconteceu no capítulo destinado à sistematização desse conteúdo, há atividades que permitem o raciocínio indutivo dos estudantes. Nesse novo capítulo, o livro 2 propõe tanto itens mais tradicionais quanto itens que trabalham também na perspectiva do pronome em função.



3. Você deve ter observado na história que a raposa se dirige ao seu interlocutor (o príncipe) empregando a 2ª pessoa do discurso – **tu**.

a) Que outro pronome a raposa poderia usar sem alterar o sentido da sua fala?

b) O uso do pronome **tu** é comum em sua região?

c) Na fala do dia a dia, as pessoas do lugar onde você vive empregam o pronome **tu**, o pronome **você** ou ambos?

d) Será que existe diferença de uso para os pronomes **tu** e **você** em sua região?

e) Há um pronome mais usado em situações formais ou informais, de intimidade? Explique.

Importante saber

Em muitas regiões do Brasil, a palavra **você** é usada em situações informais. Mas há falantes de algumas regiões do país que empregam o **tu** para situações de intimidade. Já em Portugal, é a forma **tu**, e não a forma **você**, que é empregada em situações familiares e profissionais de intimidade.

Origem do pronome você

O pronome **você** sofreu algumas transformações no decorrer do tempo. O pronome de tratamento que deu origem a ele é **Vossa Mercê**, que foi se transformando com o tempo e chegou à forma **você**.

(Livro do aluno, p. 141-142)

Figura 6. Os pronomes pessoais dentro de um contexto discursivo

Os itens foram elaborados a partir de um trecho do livro *O pequeno príncipe*, de Saint Exupéry. O romance havia sido trabalhado no eixo da leitura e os autores trabalharam com ele também no eixo dos conhecimentos linguísticos. Percebemos também, nas construções dos itens, uma preocupação em mostrar para os estudantes que a língua é múltipla, heterogênea, mutável. A obra traz para o debate, no 3º item, os pronomes “tu” e “você” como concorrentes no português brasileiro contemporâneo.

Vejamos mais uma atividade proposta pelo livro 2:

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Reescreva o trecho a seguir, utilizando outro pronome de tratamento no lugar das palavras em destaque. Faça as alterações necessárias na frase.

– [...] **Tu** não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de **ti**. E **tu** não tens também necessidade de mim.

2. Imagine que as frases abaixo fossem produzidas por mais de uma raposa e dirigidas a mais de um príncipezinho. Como elas ficariam? Faça as alterações necessárias.

a) “E eu serei para ti única no mundo.”

b) “Eu não como pão. O trigo para mim é inútil.”

(Livro do aluno, p. 143)

Figura 7. “Tu” e “você”: pronomes de tratamento?

Já não observamos nessas questões o mesmo caráter reflexivo e dialógico apresentado nas questões anteriores. Há, inclusive, problemas conceituais. Em primeiro lugar, no item 1, a obra fala em utilizar “outro pronome de tratamento”, no entanto, não há pronomes de tratamento no enunciado, tampouco o pronome que fará a substituição é de tratamento.

Além desse erro conceitual, a segunda questão pede que os enunciados sejam passados para o plural e oferece a seguinte sugestão de resposta para a letra “a”: “E nós seremos para vós únicas no mundo”. Então nos questionamos mais uma vez: como os estudantes irão utilizar uma forma linguística em desuso?

3.3 *Das atividades envolvendo “NÓS x A GENTE”*

Em relação à forma “inovadora” “a gente”, o livro 1 traz para reflexão apenas uma atividade situada no eixo da leitura:

6. O texto a seguir foi tirado de uma notícia. A expressão destacada, mesmo não sendo um pronome, tem a função de um pronome no texto. Veja.

“Tivemos tropeços bobos e torcer é o que nos resta. Tivemos aquela sequência de sete jogos sem ganhar, o que atrapalhou. Mas depois disso **a gente** se manteve. Voltamos a depender só da gente depois da vitória sobre o Cruzeiro, mas o empate contra o Vitória doeu”, lembrou o goleiro [...]

Folha de S. Paulo, 1^o dez. 2010.

a) Reescreva no caderno a terceira frase desse texto trocando **a gente** por **nós**. Faça as adaptações necessárias.

b) Reescreva as frases a seguir no caderno, fazendo a mesma substituição.

I. A gente ficou completamente sem fala diante da grande Muralha da China. (Relato de viagem publicado em uma revista para adultos.)

II. A gente está escrevendo esta carta para pedir mais lixeiras nos corredores. (Carta ao diretor da escola.)

c) A substituição da expressão **a gente** pelo pronome **nós** tornou essas duas frases mais formais ou mais informais?

(Livro do aluno, p. 211)

Figura 8. Exercício para sistematização dos pronomes “nós” x “a gente”

Ao ler a atividade, percebemos que, logo de início, a obra afirma que o “a gente” não é um pronome. Talvez, por isso, ela não tenha explorado essa forma “inovadora” quando sistematizou o conteúdo “pronomes pessoais retos”. Percebemos também que a intenção da obra na atividade elaborada, é mostrar para os discentes que ao optarem pelo uso do “nós” ou da expressão “a gente”, eles estão também optando por um enunciado mais formal ou mais informal. Isso fica claro ao analisarmos a “letra c” da atividade, em que se lança a pergunta para os alunos sobre o grau de formalidade do enunciado depois da reescrita.

No livro 2, encontramos uma referência ao uso da expressão “a gente”, na seção “reflexão sobre a língua”, em que o conteúdo abordado é “variedades linguísticas”. O trecho foi retirado da crônica “Na escola”, de Carlos Drummond de Andrade:

Variedade linguísticas

1. Observe a maneira como uma personagem do texto expôs sua opinião e responda às próximas questões.

A senhora vem de calça comprida, e a gente aparecemos de qualquer jeito.

a) O que chama a sua atenção nessa frase?

b) Construções como essa em destaque podem aparecer na fala das pessoas quando elas se comunicam? Por que você acha que isso acontece?

(Livro do aluno, p. 77)

Figura 9. A forma “inovadora” “a gente” e a variação diastrática

O objetivo da obra é o de trabalhar com a variação diastrática, trazendo uma reflexão sobre a heterogeneidade da língua. Para isso, utilizou um traço descontínuo da língua, relacionado às variantes estigmatizadas e evitado pelos falantes urbanos letrados. O uso da expressão “a gente”, nesse contexto, não é o que causa o desprestígio da norma, mas a forma como o verbo é empregado. Para Bagno (2012, p. 743), os usos da expressão “a gente” com formas verbais correspondentes a “nós” são menos frequentes do que “supõem aqueles que usam essas formas como estereótipos para estigmatizar falantes com pouca instrução formal”.

Fica evidente para nós que o livro 2 associou os usos da expressão “a gente” aos traços descontínuos da língua, uma vez que não se elaborou atividades que permitissem aos estudantes associá-la ao pronome “nós”.

4. Considerações finais

Constatamos que, apesar da tendência conservadora que se evidencia na maioria das gramáticas escolares, as variantes “você” e “a gente” estão plenamente inseridas na fala dos brasileiros e, conseqüentemente, no nosso quadro pronominal, o que gera uma concorrência entre elas e os pronomes “tu” e “nós”, concorrência que será mais ou menos acentuada dependendo da região brasileira.

Em relação aos livros didáticos, constatamos que o livro *Jornadas.Port – Língua Portuguesa* traz o quadro pronominal consagrado pela gramática normativa. Os autores optam por trazer explicações adicionais sobre a coexistência das formas “tu/você”, “vós/vocês”. A expressão “a gente” foi trabalhada nos exercícios, mas sob o viés da informalidade linguística.

O livro *Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa também* apresenta o quadro pronominal consagrado pela gramática normativa, não mencionando as formas inovadoras “você” e “a gente”. Todavia traz algumas atividades apresentando as formas concorrentes “tu/você” na perspectiva dos usos. Não verificamos, no entanto, a exploração da forma “inovadora” “a gente” na perspectiva da heterogeneidade linguística.

Na maioria das atividades analisadas, nos livros 1 e 2, podemos afirmar que a concretização do estudo se deu embasada numa perspectiva de língua enquanto conjunto de regras imutável à disposição do falante.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias mais simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Gramática, pra que te quero? Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português**. Curitiba: Aymarará, 2010.

BEVENISTE, Émile. **A natureza dos pronomes**. In: BENVENISTE, E. Problemas de linguística geral I. 4ª edição, Campinas, SP: Pontes, 1956/1995.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CASTILHO, Ataliba T.; ELIAS, Vanda Maria. **Pequena gramática do português brasileiro**. 1ª edição, São Paulo: Contexto, 2015.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. Ed. ver. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2ª edição, São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.

O corte saussuriano e a perspectiva bakhtiniana na concepção da língua(gem) e constituição do sujeito: “linhas de demarcação” disciplinares

Karol Costa Guedes¹

Considerações introdutórias

Através de seus manuscritos que, anos mais tarde, transformar-se-iam no Curso de Linguística Geral, Saussure é considerado associado ao estruturalismo linguístico, pela concepção da língua enquanto um sistema que conhece apenas sua própria ordem, da qual todas as partes podem e devem ser consideradas em sua solidariedade sincrônica. Levando em conta seus princípios e a necessidade do corte epistemológico, Saussure define a linguagem como uma “entidade” essencialmente autônoma constituída de dependências internas, justificando, portanto, sua escolha pelo estudo da estrutura da língua, e não pelas movências que a fala admite na sociedade, relevante “ponto sem regresso”, conforme apontam Pêcheux e Balibar (1971), do processo histórico de formação científica da disciplina linguística.

A partir de diferente perspectiva, Bakhtin, filósofo responsável pelo desenvolvimento teórico do ato enunciativo, compreenderá a língua(gem) não como sistema, mas enquanto atividade; e enunciado enquanto “ato singular, irrepetível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva, isto é, uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas” (FARACO, 2009, p. 24). O filósofo posiciona seu modo de estudar a linguagem fora da linguística propriamente dita, mas não a descarta nem recusa sua relevância, uma vez que é apresentada como necessária (como um conhecimento a que se deve recorrer), embora não suficiente (a língua no mundo da vida tem dimensões constitutivas que escapam da razão teórica da linguística). (FARACO, 2009).

Partindo desse contexto de recortes epistemológicos, objetivamos, através desse trabalho, desenvolver uma breve discussão reflexiva acerca da concepção da língua(gem) saussuriana e bakhtiniana e seus desdobramentos na produção de conhecimentos sobre a língua e o sujeito, a partir de um estudo bibliográfico e exploratório acerca das duas perspectivas supracitadas. Para isso, faz-se necessária a discussão sobre a questão da autoria de Saussure e de Bakhtin e suas contribuições para os estudos do campo da língua(gem).

¹ Formada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e atua como professora na rede particular de ensino na cidade de Campina Grande – Paraíba.

O corte saussuriano

Ferdinand Saussure, nascido em Genebra, em 1857, inscreve-se como um marco no tempo e na história dos estudos linguísticos. O autor, linguista e filósofo suíço interessava-se por estudos gramaticais e históricos de línguas indo-europeias. É então entre 1907 e 1910 que Saussure ministra uma série de três cursos sobre linguística na Universidade de Genebra. Após sua morte, em 1913, alguns de seus alunos motivaram-se a publicar suas ideias teóricas, através das anotações pessoais do autor, combinadas com as notas de estudantes. Entretanto, decepcionaram-se com dificuldades como a não correspondência de ideias entre os manuscritos do teórico e dos alunos, além do caráter deveras antigo de anotações do mestre, não destituídos de valor, mas de impossível combinação com a matéria dos três cursos ministrados em Genebra. Daí o surgimento da ideia de publicação das ideias saussurianas através dos próprios manuscritos dos alunos acerca dos cursos ministrados.

Partindo da noção de que a leitura feita sobre os ideais linguísticos de Saussure permite traduções que escapam dos sentidos pretendidos pelo autor, os próprios discípulos saussurianos manifestam, no prefácio à primeira edição do que passara a ser o Curso de Linguística Geral, o risco de incorrerem na crítica o afloramento de possíveis pensamentos teóricos que não do autor. Como afirmam, “sentimos toda a responsabilidade que assumimos perante a crítica, perante o próprio autor, que não teria talvez autorizado a publicação destas páginas” (BALLY, SECHEHAYE, 2012, p. 26).

Daí a necessidade de atentarmos à questão da autoria quando pensamos no Saussure estruturalista, do Curso, uma vez que é a ele que recorreremos e dele que bebemos de boa parte de sua fonte teórica. A partir de então, cabe frisarmos que não nos é cabido incorrer sobre as intenções autorais do linguista, como também não temos a intenção de abordar neste artigo todas as ideias teóricas traçadas em seu Curso por seus alunos, mas percorreremos brevemente por alguns conceitos linguísticos permitidos após sua morte, pela publicação de sua obra, tendo em mente que nos remetemos, portanto, ao Saussure estruturalista, do Curso de Linguística Geral (CLG).

Considerado pai da linguística moderna, Saussure, associado ao estruturalismo linguístico, pelo CLG, concebe a língua como um sistema que conhece apenas sua própria ordem, da qual todas as partes podem e devem ser consideradas em sua solidariedade sincrônica. Para ele, a língua é forma e não substância. Levando em conta seus princípios, Saussure define a linguagem como uma “entidade” essencialmente autônoma constituída de dependências internas, justificando, portanto, sua escolha pelo estudo da estrutura da língua, e não pelas movências que a fala admite na sociedade.

Ao entenderem que “uma estrutura é um plano, segundo o qual um objeto é construído” (GOMES, 2003), os estruturalistas apreendem semanticamente que o objeto da investigação são as relações (ou estrutura) e não os termos. É a partir de Saussure que a Linguística passa a ser vista como uma ciência autônoma, visto que se debruça em estudos da língua como objeto sistemático, constituído de elementos interdependentes, que por sua vez representam a base da linguística estrutural.

Ao determinar que é o ponto de vista que cria o objeto, Saussure delimita que a análise de um objeto depende da teoria que a embasa. Além disso, o teórico formaliza a descrição linguística,

estabelecendo a noção de contexto ao postular o primado da sincronia sobre a diacronia². Para o teórico, tudo na sincronia se prende a dois eixos: o eixo associativo e o sintagmático. Fala-se em eixo sintagmático pela compreensão do sintagma como a composição valorativa de duas ou mais unidades consecutivas; e fala-se em eixo associativo pela compreensão de que as palavras que oferecem algo de comum se associam na memória do falante, para formar grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas em prol de uma formação sintagmática.

A perspectiva bakhtiniana

Mikhail Bakhtin, nascido em pequena cidade ao sul de Moscou, em 1895, inscreve-se também como um marco no tempo e na história dos estudos linguísticos, não por sua pretensão linguística, mas pelo caráter de filósofo e pensador que o próprio autor a si compreendia: “sou um filósofo. Sou um pensador.” (BAKHTIN, 2008, p. 245).

Para tratarmos da questão da autoria de Bakhtin, vale frisarmos aqui nossa pretensão nessa discussão: não nos interessa, para o momento, discutirmos sobre os textos disputados pelos estudiosos do Círculo Bakhtiniano, mas sim sobre o fato de suas obras não terem traduções diretas para nosso idioma, o que implica o possível escape de sentidos autorais, uma vez que se trata de uma leitura sobre, e não uma leitura de. Além disso, acrescenta-se a existência de fatos que possivelmente dificultam a apreensão de sentidos do autor pela questão de seus manuscritos antigos, borrados e, portanto, de difícil compreensão quando encontrados.

Citamos, como exemplo, uma de suas principais obras, “Para uma filosofia do ato” (PFA), escrito por Bakhtin, provavelmente, entre os anos 1920 e 1924, após a publicação de seu primeiro texto “Arte e responsabilidade” (1919). Tratava-se, originalmente, de um manuscrito inacabado e sem título até ser publicado postumamente na Rússia em 1986, sob o título “*K filosofi postupka*”. Compreende-se PFA como um conjunto de manuscritos de Bakhtin guardado, pelo próprio filósofo, em um esconderijo em Sarank, cuja existência somente seria revelada nos anos 1970, quando Bakhtin já se sentia a salvo das perseguições políticas. Diz-se que a escritura do texto original revelava pressa, intensidade quase febril e, ao mesmo tempo, fragilidade física cuja grafia parecia expressar. Dos manuscritos, algumas palavras, cuja leitura era impossível, são apresentadas para o leitor como “palavra não identificada”. Traduzido respectivamente para o inglês, para o espanhol e para o francês, PFA destaca-se como um texto essencialmente filosófico que mereceria uma análise bakhtiniana profunda para iluminá-lo por meio dos diálogos filosóficos que o atravessam e o constituem. “A quem responde?”, “Com quem concorda?”, “De quem discorda?”.

2 A diacronia leva em conta a evolução da língua e a descrição dos fenômenos evolutivos individuais, levando em conta o tempo, tratando de fatos sucessivos. Por outro lado, Saussure defende o fato de que a língua só pode ser analisada e estudada sincronicamente, ou seja, a partir da descrição de seu funcionamento, interessando-se, sobretudo, pelo sistema ao descrever estados da língua e suas relações, abstraindo o tempo e tratando de fatos simultâneos.

Daí a necessidade de, também, destacarmos que não nos é cabido incorrer sobre as intenções autorais do filósofo, como também não temos a intenção de abordar neste artigo todas as ideias teóricas traduzidas, por exemplo, em PFA, mas percorreremos brevemente por alguns conceitos filosóficos sobre a língua(gem) e o sujeito, permitidos pela publicação de sua obra, aproximadamente 60 anos depois de sua produção, tendo em mente que nos remetemos, portanto, ao pensamento bakhtiniano traduzido de tradução, conscientes dos escapes de sentido que tais processos podem provocar.

Na ótica discursiva de Bakhtin/Volochinov (2012), a filosofia moderna, contemporânea à primeira metade do século XX, esteve se desenvolvendo sob o signo da palavra. O método marxista submeteu as problemáticas da filosofia da linguagem a um exame específico e tenta encontrar-lhes uma solução. As análises demonstravam que um produto ideológico, ao passo que é um instrumento de produção ou produto de consumo (tendo uma realidade natural ou social), também reflete e refrata outra realidade, exterior.

Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2012, p. 31)

Nessa perspectiva, faz-se imprescindível analisar os apontamentos realizados por Medviédev (1928 [2016], p. 49-50), o qual afirma que

Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas os momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes e, por isso, não podem ser estudados fora do processo social que os compreende como um todo. O sentido ideológico, abstraído do material concreto, é oposto, pela ciência burguesa, à consciência individual do criador ou do intérprete...

Cada produto ideológico e todo seu "significado ideal" não estão na alma, nem no mundo interior e nem no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos, e assim por diante.

De acordo com o autor supracitado, não há como haver ideologia se houver separabilidade entre o processo cultural (meio sócio-ideológico) e o objeto. De igual modo, não há como isolar-se os sujeitos da realidade histórica, pois uma consciência individual tende ao monologismo. É nesse ínterim dialógico-discursivo que surgem, em análises ético-estético-cognitivas, categorias que representam o pensamento do agir humano, esse ser que se responsabiliza por suas ações e que reflete sobre o processo do agir, constituindo-se Ser-evento único.

Tanto a responsividade quanto a axiologia são categorias utilizadas por Bakhtin e o Círculo, inicialmente acerca do Ato e dos atos humanos [em processo], e sobre sua linguagem e seus meios de diálogo vivo, o qual classificam como necessário à condição concreta da vida. Faz-se necessário reacentuar que a língua, os enunciados, os discursos, não são trabalhados como um sistema de categorias gramaticais abstratas. Na compreensão deste, a língua deve ser

(...) ideologicamente preenchida, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. Por isso a língua nunca exprime as forças da unificação verboideológica concreta e da centralização que ocorre numa relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural. (BAKHTIN, 2015, p. 40)

Assim, os discursos que se encontram atravessados por diálogos alheios não têm sentido único, mas seus sentidos múltiplos se concretizam através da heterodiscursividade, ou a capacidade que os enunciados têm de se interligarem, através de um processo de interpenetração.

A responsividade consiste no agir ético em que o sujeito se responsabiliza pelo que enuncia, permitindo-se ser claro ao(s) outro(s), e tal sujeito se insere na história enquanto agente racionalmente ativo. O acontecimento pleno da compreensão responsiva-ativa está na concretude do dialogismo, em que as construções enunciativas são situadas historicamente, revestidas por forças centrífugas e centrípetas que lhe dão significação e sentido(s). Assim, na charge, cada elemento concludente se correlaciona com outros elementos de outras obras antes enunciados dialogicamente: “um ponto de vista a outro ponto de vista, uma avaliação a outra avaliação, um acento a outro acento (e não como dois fenômenos linguísticos abstratos).” (BAKHTIN, 2015, p. 99)

Paralelo a este horizonte, a axiologia faz menção às atribuições de valor(es) presentes na obra a partir das dialogizações provocadas entre autor e personagem. Conforme Santana (2017, p. 240),

A valoração é um elemento importante na obra, em que o autor justapõe responsabilmente os enunciados (e todos os outros elementos) à história e à memória ideológica sociais. **Esse plano, chamado de axiologicamente valorativo**, se faz de modo responsabilmente racional, ou seja, é o ponto nevrálgico em que a obra mantém contato pleno com outras vozes que a atravessam, e aí reside seu valor interdiscursivo.

O valor axiológico que um autor-contemplador pode atribuir a uma obra, ao lê-la, concluí-la, ao delimitá-la com seus tons emotivos-volitivos, é transferir a esse objeto os diálogos existentes em seu interior, ou seja, estabelecer vínculos desta com outras obras/vozes/valorações. O autor não deve vivenciar o objeto para si mesmo, mas sempre pensando que o vivenciamento de uma postura axiológica consiste na presença constitutiva do outro em mim (outros enunciados que atravessam os discursos os quais profiro). (grifos nossos).

Este “valorar” não permanece em níveis literários, mas também é trazido para a esfera ética, em que os seres humanos, na medida em que produzem e proliferam seus discursos, o fazem de modo responsabilmente axiológico, compreendendo que o outro com o qual dialoga é quem o constitui.

Considerações finais

A partir da constituição da Linguística como ciência, ignorá-la ou esquecê-la como representação científica da linguagem seria tão nonsense quanto conceber a possibilidade de uma filosofia do conhecimento que ignorasse a constituição da Física Moderna ou a Revolução Científica

do século XVII, como afirma Figueiredo (1987). Para ele, a Linguística surge numa situação epistemológica confusa, como se pode atestar pelas contradições das quais Saussure não se consegue desfazer e sobretudo as hesitações que projeta em seu Curso, entre uma linha de continuidade com as investigações imediatamente anteriores no campo da linguagem e uma linha de clara ruptura com a tradição, como condição de possibilidade de uma nova ciência.

Ferdinand de Saussure inscreve-se num paradigma distinto, operando um corte epistemológico nos estudos da linguagem, e rompendo, dentre outras coisas, com os estudos gramaticais do século XIX, num outro contexto científico.

Outros estudiosos analisavam os elementos linguísticos isoladamente, enquanto Saussure passa a considerá-los enquanto termos constituintes de um sistema (elementos em relação). Nesse sentido, vê-se que Saussure não se preocupava com a função, mas sim com o funcionamento, os deslocamentos. O autor deixa de lado questões relativas à *parole*, ao sujeito, e à história. Tal decisão não pode ser atribuída a uma ingenuidade, uma vez que tinha profundo conhecimento do objeto pelo qual se propôs a estudar, mas a uma hesitação necessária que se origina principalmente pela necessidade de demarcação e definição do objeto de conhecimento.

Pode-se dizer que Saussure escolhe estudar determinado objeto, em determinadas formas, diferentemente de Bakhtin, que não mantinha interesse em desenvolver uma teoria de análise de discurso, como a ele equivocadamente relacionam tal inexistente pretensão. Bakhtin considerava-se filósofo, pensador, não linguista. Seus manuscritos traduzidos nos revelam forte ligação que o autor mantinha com as bases do que ele pretendia traçar como sua prima filosofia.

Segundo Fiorin (2006), ele se posicionou contra o que se convencionou chamar as grandes narrativas do final do século XIX e do início do século XX; criticou o estruturalismo, a psicanálise, o formalismo, não foi existencialista, não aderiu propriamente ao marxismo, negou o coletivismo e mostrou que todas as explicações totalizantes eram monológicas, o que se conclui que não foi um modernista. (FIORIN, 2006, p. 15).

No entanto, Bakhtin não produziu uma teoria acabada da linguagem e dos diferentes níveis da língua, nem uma teoria da literatura completa. Transformou-se em precursor ilustre das visões teóricas mais díspares, movimentos contraditórios de ideias apropriaram-se de Bakhtin.

Para o filósofo,

“compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração” (BAKHTIN, 2010, p. 66).

A perspectiva bakhtiniana mostra que o diálogo ou a relação dialógica é a forma clássica de comunicação verbal e esta afirmação leva em conta a existência de sujeitos falantes, sujeitos que

interagem, visto que o enunciado é dotado de reações-respostas que demarcam a responsividade ativa do interlocutor, do outro, vindo confirmar que a natureza da palavra quer sempre ser ouvida.

A fim de desenvolver uma breve discussão reflexiva acerca da concepção da língua(gem) saussuriana e bakhtiniana e seus desdobramentos na produção de conhecimentos sobre a língua e o sujeito, podemos perceber com mais clareza demarcações e reformulações no interior da própria ciência, o que podemos, no caso da linguística, designar como disciplinarização. Daí a necessidade de um estudo brevemente exploratório sobre as concepções de Bakhtin e Saussure: a pretensão pela comparação dos dois contextos epistemológicos nos permitiu destacar a necessidade de levarmos em conta fatores que estão anteriores e/ou além dos escritos autorais, uma vez que implica no (re) conhecimento de necessidades de disciplinarização (ou não) em processos de desenvolvimento científico, especificamente, linguístico.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M.; DIVAKIN, V. **Mikhail Bakhtin em diálogo**. Conversas de 1973 com Viktor Duvakin. São Carlos: Pedro & João, 2008.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alber Faraco. 2. ed. São Carlos – SP: Pedro & João, 2010.

_____. **Teoria do romance I: a estilística**. Trad./prefácio Paulo Bezerra. São Paulo: Contexto, 2015.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem / prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Texeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. – 13. ed. – São Paulo: Hucitec, 2012.**

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FIGUEIREDO, P. A. **Filosofia, linguagem, linguística**. Disponível em: <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/filosofia/article/view/218/204>>. Acesso em: 10/03/2017.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GOMES, Claudete Pereira. **Tendências da semântica linguística**. Ijuí: Unijuí, 2003.

PÊCHEUX, M.; BALIBAR, E. "Definições". In: _____; FICHANT, M. **Sobre a história das ciências**. Trad.: F. Bairrão. Lisboa: Editorial Estampa, 1971, p. 11-16.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. **Heterodiscursividade e Axiologia no primeiro capítulo do Cântico Dos Cânticos**. In: SINALP - Simpósio Nacional de Literatura Popular, 2017, Joao Pessoa. Cultura Popular e Cosmopolitismo - Simpósio Nacional de Literatura Popular. Joao Pessoa: Midia Editora, 2017. v. 1. p. 6-247.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Org. Charles Bally, Albert Sechehaye. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

A relação entre música e língua(gem) na teoria do círculo de Bakhtin

José Antonio Rodrigues Luciano¹

Introdução

Esta investigação científica tem como proposta identificar, analisar os conceitos musicais presentes na teoria do Círculo de Bakhtin, compreender a noção de linguagem para a formulação filosófica do grupo de intelectuais russos e refletir se tais concepções podem ser consideradas como indícios para análises de enunciados vocais, visuais ou sincréticos, além dos verbais os quais Bakhtin se debruçou.

Para isso, é tomada como fundamentação teórica o pensamento bakhtiniano, o qual tem as obras traduzidas para a Língua Portuguesa direto russo formando simultaneamente o próprio *corpus* desta pesquisa, que apresenta o método dialético-dialógico (PAULA, 2011), pois os conceitos são entendidos na relação com outras concepções-chaves bem como nas relações entre as obras e entre os campos que circulam, especificamente, os campos linguístico e musical.

No desenvolvimento das reflexões, primeiramente, buscar-se-á pensar a natureza do enunciado e a suas condições como gêneros discursivos. Em seguida, pretende-se explanar a respeito da verbivocovisualidade e como essa tridimensionalidade se entrelaça com a noção de enunciado para Bakhtin. Pretende-se mostrar também como essas dimensões estão engendradas já no pensamento saussuriano quando o linguista formula sua teoria sobre o signo linguístico e como aparece.

Estabelecidas as primeiras reflexões, o enfoque do trabalho se voltará mais detidamente para a dimensão vocal e verbal (verbivocalidade) para pensar em que medida elas se relacionam. E, então, trazer a teoria musical para discussão a fim de contribuir no entendimento dos conceitos advindos da esfera musical e que são utilizados pelo Círculo e, assim, depreender como eles fornecem respaldo para a construção da concepção de linguagem na formulação filosófica bakhtiniana.

Por último, em breves considerações (in)finitas propõe-se pensar na pertinência da teoria do Círculo de Bakhtin para análises de discursos contemporâneos tanto de esferas artísticas quanto

¹ Graduando em Letras – Português/Francês e suas respectivas literaturas, UNESP. Integrante do Grupo de Estudos Discursivos (GED), no qual desenvolve IC com bolsa CNPq sob orientação da Prof^a Dra. Luciane de Paula. Email: trodrigues01.tr@gmail.com

de outras com produções típicas dos (pós)modernidade, por exemplo, enunciados decorrentes dos fenômenos da internet.

A tridimensionalidade verbivocovisual

Ao pensar a linguagem em sua condição concreta, pode-se identificar, nos escritos do Círculo, uma compreensão dela em três dimensões, que contribuem para a construção de sentido no ato enunciativo, a saber, são elas: verbal, isto é, conteúdo semântico, o linguístico; vocal, o aspecto sonoro, por exemplo, entoação, ritmo, voz (esta não apenas na emissão de onda sonora como veremos adiante); e visual, a construção ou a remissão à determinada imagem psíquica.

Para os estudos linguísticos tradicionais, em especial, de linha sausseriana, os elementos entoativos e imagético são comumente tratados como translinguísticos, mas ao conceber o entendimento de língua(gem) para Bakhtin e seu Círculo, pode-se observar a indissociabilidade entre essas três dimensões, pois é na relação entre elas que se dá a realização concreta da língua, é assim que está se constitui, dialogicamente.

Aliás, essa tridimensionalidade da língua está já na própria concepção estrutural de signo linguístico postulado por Ferdinand Saussure. Pois, a divisão do signo em significado e significante, onde

O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la de “material”, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (2006, p. 80)

Tal como é possível notar nesse excerto acima do *Curso de Linguística Geral*, na constituição do signo, tem-se tanto o elemento verbal quanto os sonoro e imagético para a representação, ou criação do mundo ao pensar bakhtinianamente.

Porém, essa manifestação tridimensional não é, necessariamente, material, como afirma o próprio teórico franco-suíço, mas uma impressão, um remissão que está internamente no signo. Porquanto a concretização pode acontecer por uma única materialidade – verbal (romance), imagética (fotografia) ou sonora (sonata) – do mesmo modo que pode ser sincrética, enunciação na qual tem-se as três materialidades em um único enunciado (filme).

Por isso, aqui, utilizou-se primeiramente o termo “dimensão” fazendo distinção ao “material” para referir-se à verbivocovisualidade. Pois, parte-se da hipótese teórica de que independente da materialidade do enunciado, este traz, em seu interior, elementos – dimensões - verbivocovisuais, porque todo enunciado é constituído de linguagem, e, segundo a filosofia da linguagem formulada pelo Círculo de Bakhtin, é “*unidade real de comunicação discursiva*” (2011, p. 269, grifos do autor), isto é, linguagem.

Esta dimensão que, aqui, denomina-se seria, em certa medida, ao que Saussure chamou de “impressão psíquica”, porém, diferentemente do linguista franco-suíço, o qual a situa ao nível da unidade da língua, situamo-na ao nível do enunciado. Pois, esta impressão tida pelo falante² sausseriano não é própria da estrutura linguística (embora esta apresente um conteúdo sonoro), mas provém do enunciado, concreto, marcado ideologicamente, como será possível observar mais adiante ao refletir sobre a entonação.

Pode-se encontrar um enunciado que seja, do ponto de vista material, apenas verbal, na modalidade escrita, como é, por exemplo, o caso do poema. E mesmo nele é possível identificar as dimensões vocal e visual. Tal qual observa-se na literatura, com poemas de Oswald de Andrade, no qual retrata a cidade com um olhar fotográfico ou o célebre princípio horaciano para a construção de um poema “*Ut pictura poesis*”³ e, no caso do vocal, o uso de aliterações e assonâncias – repetição de consoantes e vogais respectivamente – usado ao longo da tradição literária, sobretudo por poetas simbolistas, para exprimir e reforçar o sentido do poema, para ilustrar lê-se nos versos de “*Viola chinesa*”, de Camilo Pessanha, a simulação do som do instrumento chinês por meio das repetições das vogais “a”, “e”, “o” e das consoantes sibilantes “c” e “s” “*Vai adormecendo a parlenda / sem que amadornando eu atenda / A lengalenga fastidiosa*”⁴.

E esse fenômeno ocorre também nas artes plásticas bem como na música conforme mencionado anteriormente, por exemplo, na estética impressionista, a qual, grosso modo, por retratar a realidade de acordo com a experiência subjetiva do ser humano, coloca, muitas vezes, no quadro, o ritmo do momento captado como na obra *A Noite Estrelada* (1889), de Van Gogh, artista pós-impressionismo ou no caso da música, a imagem, como no terceiro movimento da *Suíte Bergamasca* (1903), denominada “*Clair de Lune*”, de Claude Debussy, que pela composição musical constrói a ideia do claro do luar e todo o sentido que o circunda.

Todavia, para Bakhtin, é na palavra que melhor encontrou para pensar a linguagem, por isso alarga seu sentido para além do atribuído quotidianamente. Equipara-a à noção de linguagem. Em outras palavras, como instrumento de (re)criação da realidade do mundo natural apresentado em fragmento e em suas dimensões visual, sonora e verbal e que ao retirar essas expressões nada resta tal qual uma cebola, conforme Volóchinov afirma

Para começar, esqueçamos da língua usada, depois da entonação, da voz, do gesto, etc, e finalmente... nos encontraremos na situação ridícula da criança que queria encontrar o núcleo da cebola tirando, uma depois da outra, as camadas que a compõem. Da expressão, assim como da cebola, não resta nada (2013, p. 148)

2 Por falante entende-se como “sujeito que se expressa” seja oral, escrita e/ou gestualmente.

3 Como pintura, é a poesia.

4 Disponível em <http://cultura.fm.cmais.com.br/radiometropolis/lavra/camilo-pessanha-viola-chinesa> Acessado em 23 de junho 2012, às 01h16.

A partir dessa concepção de linguagem (ou palavra), Bakhtin e seu Círculo, buscando formular uma filosofia da linguagem capaz de compreender o fenômeno verbivocovisual da língua, recorre às demais esferas de atividade humana para poder delimitar seu pensamento filosófico, tal qual o faz ao trazer concepções do campo da física, das artes plásticas, da biologia e da música, dentre outras.

Neste trabalho, pautar-se-á no campo de produção musical para pensar a relação estabelecida entre palavra e música.

A influência musical do/no Círculo

Em conformidade com os estudos de Clark & Holquist (2008), entre os anos de 1919 até meados de 1970 – década que morre Mikhail Bakhtin – muitos foram os intelectuais os quais fizeram parte do círculo de debates do filósofo russo, alguns mais frequentes do que outros, porém de forma sempre ativa na participação dos embates teóricos, que contribuiu para a formulação da teoria bakhtiniana.

Além de pensadores da área da biologia (Kanaev), medicina (Ana Sergueiévna), ciências naturais e matemática (Kagan), física, artes plásticas, havia também forte presença de estudiosos de música, dentro os mais notáveis, estava, talvez, a mais conhecida, Maria Yudina, pianista e professora, Sollertínski, musicista, crítico e professor de história do teatro, e o próprio Volóchinov.

Tais influências podem ser encontradas ao longo da teoria do Círculo de Bakhtin, por exemplo, organismo vivo, forças centrífugas e centrípetas e, da música, campo no qual se trata mais especificamente neste texto, concepções de tom, tonalidade, voz, polifonia e entonação, esta última será tomada para uma reflexão mais aprofundada. E Bakhtin reflete sobre essas noções pela e na escrita, para pensar a enunciação, isto é, a linguagem.

Por entonação (expressiva), segundo a filosofia bakhtiniana, pode-se entendê-la como a “capacidade de exprimir toda a multiplicidade das relações axiológicas do indivíduo falante como conteúdo do enunciado, no plano psicológico: a multiplicidade das ações emocionais e volitivas do falante” (1993, p. 64), é por meio dela que os gêneros discursivos se ligam ao seus contextos extratextuais, tornam-se ideologizados, vivos e são colocados no elo da cadeia comunicativa, em outras palavras, são concretizados, capazes de serem interpretados e avaliados (BAKHTIN, 2011).

Essa expressão do sujeito é feita a partir das unidades de composição dos enunciados em suas mais diversas esferas de atuação: a *seleção e disposição* de lexemas em uma conversa de corredor ou no romance, a *escolha* de um ângulo para uma produção cinematográfica ou uma foto cotidiana ou mesmo *o jeito de utilizar* de determinado *tom*⁵ para falar com o outro ou para compor uma música.

É preciso do homem que dá uma forma específica, em um tempo-espço igualmente singular às unidades de composição, pois conforme afirma o autor ao refletir a partir do texto verbal só “a

5 Tom é outro conceito que Bakhtin e seu Círculo utilizam para compor a noção de linguagem. (ver mais adiante neste texto).

própria língua e as suas unidades significativas – as palavras e orações – carecem de expressão pela própria natureza, são neutras. Por isso, servem igualmente bem a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas” (BAKHTIN, 2011, p. 296).

Assim, para definir a concepção de entonação, o filósofo recorre ao campo musical e caracteriza esse jeito de organizar as unidades constitutivas da linguagem como acento⁶, que segundo a teoria musical é modulação⁷ que expressa sentido de um discurso musical (MED, 1996). Ou seja, é como se constrói a enunciação: dar ênfase em determinado lexema, alongar outro, deslocar a tônica, usar uma cor de modo mais predominante em um quadro, utilizar uma forma geométrica, pincelar com uma certa curva, mover a câmera de cima para baixo, da esquerda para a direita em espiral ou reto, focar um objeto específico, no caso de produções cinematográficas ou, na música, usar um acorde no lugar de outro etc.

Tal noção está relacionada com o ritmo, conceito musical que o Círculo também traz para sua filosofia, isto é, em como se distribui os valores. Cada uma dessas escolhas – e outras inúmeras possibilidades não citadas aqui – dão um sentido diferente para o enunciado.

Desse modo, para uma possível delimitação conceitual, entonação seria unidade de composição da linguagem estilizada por um falante, isto é, a organização valorativa a partir das características próprias das unidades, considerando sua memória semântico-social. Porque estas apresentam já certas características, por exemplo, as unidades linguísticas apresentam uma musicalidade própria – fonética e fonológica – oclusiva, aberta, fechada, bilabial, entre outras e é partir delas que o sujeito se expressa, seja na fala, na escrita ou na canção, pois elas si próprias não cabem expressividade, é preciso do homem. É o que Bakhtin afirma “a oração enquanto unidade da língua possui uma entonação gramatical específica e não uma entonação expressiva. Situam-se entre as entonações gramaticais específicas: a entonação de acabamento, a explicativa, a disjuntiva, a enumerativa, etc.” (2011, p. 296), referida entonação gramatical ao nível da oração é o que se denomina frequentemente prosódia nos estudos linguísticos.

Faz-se necessário salientar que a entonação, então, não se dá apenas por uma força vocal, mas também pela memória semântico-social, mencionada no parágrafo anterior, depositada nas unidades constitutivas da linguagem. Essa memória materializa-se na entonação e pode ser o meio onde se (des) encontram locutor e interlocutor, pois é possível que coincidam ou não sentidos, estes que chegam, habitam o pensamento do falante e se moldam em sua entonação, base das interações. Referido fenômeno retoma a ideia do significante, discutido na seção anterior, a qual remete os sujeitos da interação às memórias semântico-sociais ou, em termos saussurianos, às imagens acústicas diferentes ou não, evocando a verbivocovisualidade do enunciado.

6 Ou acentuação.

7 Por modulação pode-se entender “a passagem de um para outro tom” (MED, 1996, p. 162) ou para nós, passagem de palavra para outro para palavra, de cor para outra cor, etc.

Isso ocorre, afinal, essa experiência é discursiva impregna mais ou menos intensamente as unidades constitutivas, e, por isso, de certo modo

pode ser caracterizada como processo de assimilação - mais ou menos criador - das palavras do *outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2011, p. 294 e 295, grifo do autor)

por conseguinte, o valor do signo desloca-se para social, pois coincide com o domínio ideológico (BAKHTIN / VOLOCHINOV, 2006).

Ademais, essa capacidade de (re)acentuação permite ao enunciado (gênero discursivo) duas características típicas dele: de estilo e relativa estabilidade do gênero.

A primeira, encontra-se nos escritos de Bakhtin “o estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo” (2011, p. 289) e continua “onde há estilo há gêneros (idem, p. 468), por isso afirmou-se anteriormente que a entonação se torna a base das interações, pois só há comunicação por meio de gêneros, ou seja, enunciados, que apresentam formas relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011).

É por meio do estilo, isto é, da entonação – *na forma* de se enunciar – que o enunciado se materializa, onde o sujeito-criador marca seu posicionamento no mundo ético e estético e dá a tonalidade, que na teoria musical, representa o conjunto de tons dependentes da nota principal, a tônica (MED, 1996) e, para o Círculo de Bakhtin, é o projeto de dizer no qual fará girar entorno a construção da arquitetônica do falante (seleção e disposição de unidades constitutivas da linguagem, escolha do tipo de gênero, ritmo, conteúdo temático etc).

Já a segunda característica, a relativa estabilidade do gênero, está diretamente ligada à primeira, porquanto, como vimos, “os gêneros do discurso, no geral, se prestam de modo bastante fácil a uma reacentuação” (BAKHTIN, 2011, p. 293), em consequência, disso, o estilo, por estar associado à forma, logo, ao estilo, tende a tornar-se a parte constituinte mais instável em um gênero, tal qual pode-se notar nas palavras do filósofo russo: “a passagem de estilo de um gênero para o outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero” (Idem, p. 468) ao contrário do conteúdo temático, o qual tende a ser o mais estável.

Isto posto, há a possibilidade de deslocar, por meio da forma do gênero, exemplo, uma saudação que está no campo oficial para o campo da comunicação familiar ao utilizar uma reacentuação irônico-paródica (ibidem, 2011).

Relações estas que configuram parte da relativa estabilidade dos gêneros discursivos (ou enunciados).

Considerações finais

Ao refletir e expor sobre algumas das relações entre música e língua(gem), procurou-se aqui pensar a respeito da filosofia bakhtiniana como uma ampla possibilidade de estudos que vão para além da linguística, mas sem deixar contribuir para a área, na qual este trabalho se insere.

E a partir da discussão acerca da contribuição do campo musical para a construção da concepção de linguagem principalmente pela noção de entonação, entendida dialogicamente entre campos de esfera de atividade, linguístico e musical, e entre conceitos, por exemplo, enunciado, ritmo, valoração, tonalidade, foi possível perceber como, utilizando-se da matéria verbal, Bakhtin recorre às demais esferas de comunicação para poder conceber sua filosofia da linguagem. Pois, segundo Bubnova

a escrita é privilegiada justamente como um percurso capaz de traduzir a voz humana na medida em que é portadora dos sentidos da existência, preservando de modo específico suas modalidades, que ele caracteriza mediante metáforas relacionadas à voz e à música: polifonia, contraponto, orquestração, palavra a duas vozes, coro, tom, tonalidade, entonação, acento, etc. Não são categorias estilísticas no sentido tradicional, que se configuram como traços distintivos dos autores individuais, mas são concebidas como uma espécie de memória semânticosocial (cf. DAHLET, 1992), cujo depositário é a forma das palavras, e nesse aspecto são, antes de mais nada, portadoras de *valoração* social. (BUBNOVA, 2011, p. 270)

Mais que uma espécie de memória semântico-social, é na palavra que Bakhtin exprime e evidencia o fenômeno das três dimensões da linguagem.

Assim dito, o intuito foi refletir a propósito da natureza do enunciado e como este se relacionamento com o que Paula (2014) denominou de verbivocovisualidade. Tal qual buscou-se demonstrar brevemente por meio da concepção de entonação proposta pelo Círculo, que incide ideologicamente na forma, como “traço constitutivo do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 290).

Por fim, a investigação de caráter teórico tem por escopo pensar a teoria bakhtiniana como fundamentação teórica para análises de enunciados verbivocovisuais – tais canções, videoclipes, seriado, filmes, pintura, fotografia -, pois conforme dito ao decorrer deste trabalho, ao pensar na concepção de linguagem e o enunciado como lugar de concretização, compreende-o, assim, instância na qual centra, ainda que por uma única materialidade, categoricamente as três dimensões chamada verbivocovisualidade.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra direto do russo. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Questões de literatura e Estética – A teoria do romance*. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Editora Unesp / HUCITEC, 1988.

- BAKHTIN (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BUBNOVA, T. Voz, sentido y diálogo en Bajtín. Trad. De Roberto Leiser Baronas e Fernanda Tonelli. *Bakhtinianas*, São Paulo, ano 6, nº 1, p. 268-280, Ago/Dez 2011.
- CLARK, K; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- MED, B. *Teoria da música*. 4ed. revisada e ampliada. Brasília: Musimed, 1996.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 27ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- PAULA, L et al. “O Marxismo do/no Círculo”. *Slovo – o Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos*. Curitiba: Appris, 2011.
- PAULA, L. de. *Análise Dialógica de Discursos verbo-voco-visuais*. Projeto de Pesquisa trienal da orientadora na UNESP. Assis-SP: UNESP, 2014.
- VOLOCHINOV, V. “O que linguagem?”. In *A construção da Enunciação e outros ensaios*. Trad. João Wanderlei Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 131-156.

A memória de imagens da internet como espaço de interpretação da produção de sentidos do acontecimento do *impeachment*/golpe de 2016 no Brasil¹

Washington Silva de Farias²

Apresentação

Neste trabalho analisamos a circulação-confronto de sentidos e posições do/sobre o acontecimento político do *impeachment*-golpe³ ocorrido no Brasil em 2016, tomando como unidades de análise *materialidades significantes* (INDURSKY, 2015) coletadas no buscador de imagens do Google a partir dos enunciados *Impeachment já!* e *Não vai ter golpe!*.

Tais materialidades, de natureza simbólica multimodal (foto-montagens, “adesivos” e *banners* digitais), circularam em diferentes lugares virtuais (blogs, grupos-*face*, *sites*, páginas institucionais, etc.), integrando uma parte do imenso arquivo simbólico do processo histórico sob análise. São também textualidades complexas que representam uma forma particular de “tomar a palavra” e se apropriar do discurso político (COURTINE, 2006). Por isso possibilitam observar a constituição e movimentação de sentidos e posições do processo de *impeachment*-golpe.

1. Pressupostos teórico-metodológicos

O tema deste trabalho se situa na confluência de pelo menos três domínios de reflexão: da relação entre ciberespaço e memória social, ciberespaço e política e ciberespaço e discurso, neste último incluída a questão da memória dos sentidos, da significação.

Para nos situar no primeiro domínio, optamos por retomar algumas considerações da obra seminal de Pierre Lévy (LÉVY, 1999), que assume o ciberespaço como lugar móvel de memória e de inteligência coletiva. De fato, o ciberespaço, para Lévy, se caracteriza como lugar de produção,

1 Este artigo é uma contribuição ao **SIMPÓSIO TEMÁTICO** Discursos paradoxais na trajetória de sentidos da política brasileira: eleições, golpe, *impeachment*, realizado no IX Congresso Internacional da ABRALIN (2017) e coordenado por Evandra Grigoletto (UFPE) e Helson Flávio da Silva Sobrinho (UFAL).

2 Doutor em Linguística, professor da Universidade Federal de Campina Grande-PB e membro do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da mesma instituição.

3 A utilização da expressão *impeachment*-golpe neste trabalho sugere a hipótese de que o processo político de afastamento de Dilma Rousseff, do ponto de vista discursivo, se caracterizou, de forma dominante, como um objeto paradoxal, um *discurso dividido* entre posições e formações discursivas antagônicas sintetizadas no confronto entre as designações “*impeachment*” e “golpe”.

circulação e transformação de sentidos e de discursos, no qual podemos encontrar “vestígios do espírito” humano, a “ressonância” de suas vozes, a “dinâmica das representações” da cultura. Mas é também um espaço dialético, em que jogam a unidade e a dispersão, portanto, espaço aberto à interpretação.

Um aspecto do funcionamento do ciberespaço destacado por Lévy, de interesse direto para este trabalho, é que ele, embora esteja em contínuo fluxo, contém filtros, que assinalam delimitações e orientações de sentido, constituindo arquivos móveis, uma “sinfonia de Babel”. Desse modo, se pode afirmar que o ciberespaço é um espaço heterogêneo e contraditório de materialização do político, trazendo à cena não apenas as posições de grupos socialmente organizados e ideologicamente bem definidos (SANTAELLA, 2013), como também de sujeitos políticos anônimos ou dispersos, antes relegados à ordem do invisível, do insignificante político.

É nesse sentido que Cardon (2012) vê, no advento do ciberespaço, uma ampliação do espaço público e um estreitamento entre as formas públicas e privadas de interação, uma abertura a outras formas de participação política, para além daquelas dos porta-vozes legitimados pela cultura institucionalizada. Sujeitos antes não-autorizados, portanto, ganham voz no espaço virtual e expressam, com variados estilos e posturas – tensos ou leves, longos ou breves, responsáveis ou irresponsáveis. Por isso, acreditamos que as novas formas de participação política, tornadas visíveis e guardadas na memória virtual da internet, apesar de seu “blábláblá muitas vezes [aparentemente] insignificante” (CARDON, 2012, p. 52), merecem investigação.

Essa valorização do ordinário do discurso está em sintonia com orientações teórico-metodológicas do campo da Análise do Discurso. A esse propósito, lembramos aqui as observações feitas por Courtine (2006) a propósito do funcionamento do discurso político. Embora não tratando de cibercultura, o autor, escrevendo no final da década de 1980, registra a necessidade de mutação do foco de investigação dos “discursos de doutrina política”, dos “enunciados legítimos de máquinas políticas”, para as formas do “ordinário do enunciado político” e os efeitos da recepção dos discursos dominantes. Courtine (2006, p. 84) também captou, já naquele momento, uma mudança nas formas de enunciação do discurso político para as “formas curtas, de fórmulas, de diálogos”, resultando num “discurso político mais fluído, mais imediato, preferindo mais o ataque verbal do que a estratégia discursiva”:

Um discurso dialógico provocou jogos de linguagem: o discurso político passa por uma profunda transformação na enunciação, tornando-se um discurso curto, descontínuo e ininterrupto, ao mesmo tempo que o sujeito falante reemerge enquanto a máquina política é apagada. (COURTINE, 2006, p. 85)

No espaço virtual, essas práticas dialógicas, para nós, incluem também as fórmulas rápidas multimodais com que os internautas e, embora trazendo elementos da escrita enquanto forma material (letras, palavras), expressam uma concepção oral, primária, da prática de linguagem.

Nessa mesma perspectiva se coloca Pêcheux (1990a) que, ao tratar da ampliação e revisão crítica das posições de trabalho no campo da AD, propõe aos analistas se colocarem “na escuta das circulações cotidianas”, explorando “maneiras de trabalhar” as materialidades discursivas dos

enunciados políticos (dentre outros tipos de enunciados) “através de suas relações com o cotidiano, com o ordinário do sentido”.

Desse modo, considerando a produção e circulação de “vozes” e representações no ciberespaço, podemos considerar este como um espaço de interpretação favorável à apreensão da relação da língua com a história, dos sujeitos e dos sentidos com a ideologia e a memória.

Para defender tal perspectiva analítica, nos apoiamos na definição de discurso de Pêcheux (1990a) como um efeito e trabalho do/no simbólico: o discurso como efeito da inscrição do sujeito e dos sentidos na memória e, ao mesmo tempo, como trabalho (movimento, mexida, perturbação) sobre a “pluralidade contraditória de filiações históricas”. Por esse viés teórico, a memória (o interdiscurso e suas regionalizações, as formações discursivas) é a “condição de legibilidade” e interpretabilidade (historicidade) dos discursos e dos efeitos ideológicos que nele acontecem.

Desse modo, ainda de acordo com Pêcheux, os discursos promovem uma constante “desestruturação-reestruturação” da própria rede de memória, que funciona sob um “jogo de força” entre a regularização e a desregularização (PÊCHEUX, 1990b, p. 53, grifos do texto).

Portanto, é pensando o ciberespaço e seus arquivos como espaços móveis de memória, de manifestação do discurso político ordinário e de interpretação da produção de sujeitos e sentidos como efeitos ideológicos da relação da língua com a história e a memória que pretendemos analisar algumas das materialidades significantes que circularam nesse espaço, (de)marcando posições-sujeito e efeitos de sentido em torno do acontecimento histórico do processo de afastamento da presidenta Dilma Roussef em 2016.

2. O banco de imagens do buscador google: os filtros do navegador

O buscador de imagens Google, de onde recortamos as unidades de análise deste trabalho, é uma das ferramentas digitais que dão acesso a bancos de dados no ciberespaço. Como não encontramos nenhum estudo ou fonte de informação confiável que tratasse do funcionamento dessa ferramenta, para sua descrição, seguimos a orientação de Lévy (1999, p. 85) quando afirma que “O melhor guia para a WEB é a própria WEB”.

Uma primeira constatação feita sobre o funcionamento do buscador de imagens Google é que se trata de um dispositivo complexo e não-transparente, pois dá acesso a variados tipos de imagens e também a textos-gêneros distintos. Numa busca simples de “imagens”, a partir da utilização de uma palavra-chave ou expressão no espaço do buscador, se obtém, na verdade, um conjunto variado de documentos multimodais (banners digitais, fotomontagens, fotos, etc.), que remetem a fatos, pessoas e acontecimentos ligados diretamente ao conteúdo da expressão utilizada, com grande unidade temática. Nesse tipo de busca, a palavra ou expressão utilizada aparece com muita frequência nas imagens obtidas.

Constatada a complexidade desses funcionamentos do banco de imagens Google, neste trabalho, de natureza exploratória, resolvemos considerar como unidades de análise documentos digitais obtidos a partir de expressões-chave que, a nosso ver, constituem enunciados que representam as discursividades em confronto na representação do acontecimento político do processo de afastamento de Dilma Rousseff. Sendo assim, tomamos o banco de imagens Google como um espaço de memória e de leituras possíveis das discursividades desse acontecimento político.

Nossa hipótese é que as formulações obtidas por um filtro do navegante (palavra ou expressão-chave) no buscador de imagens do Google podem ser analisadas como redes interdiscursivas de formulações de um enunciado, reformulações possíveis de um enunciado (COURTINE, 1981. p. 50, tradução nossa).

De modo particular, vamos trabalhar com duas redes interdiscursivas de formulações antagônicas, designaremos por nós *rede pró-afastamento* e *rede contra-afastamento*, as quais remetem a duas formações discursivas antagônicas, logo com orientações ideológicas distintas em relação à interpretação do processo de afastamento de Dilma Rousseff. Na FD Pró-afastamento se inscrevem as formulações identificadas com a designação *impeachment*, que marca a posição institucional dominante, assumida, de modo geral, pelos partidos de oposição ao governo Dilma, pela grande mídia e pelo Judiciário. Na FD Contra-afastamento, se inscrevem formulações identificadas (de forma negativa) com a designação *golpe*, caracterizando a posição de resistência assumida pelos partidos que permaneceram no apoio ao governo Dilma, bem como por movimentos sociais.

3. O discurso político do *impeachment*-golpe no banco de imagens do google: espaço de memória e de leituras

Para dar maior sistematicidade à análise, organizamos esse *corpus* em seis recortes ou “montagens discursivas”⁴ (PÊCHEUX, 1990a, p. 57), a fim de observar: a) a forma e o estilo do discurso em questão, isto é, seus modos de enunciação; b) efeitos de sentido produzidos; c) suas relações de memória.

A montagem⁵ do Recorte 1 contém formulações⁶ que tornam visível um modo de enunciação que se utiliza de formas curtas, rápidas, descontínuas, mixando o verbal e o não-verbal, essas, segundo Courtine (2006), marcas do discurso político contemporâneo. As formulações *Impeachment Já!* e *Fora Dilma!*, em especial, têm o efeito de um “ataque verbal”. A montagem também evidencia a presença de elementos humorísticos e irônicos, que, por um efeito de inversão adiante explicado, contestam seriedade do discurso político tradicional (*Tchau, querida!*).

4 Segundo Pêcheux (1990a, p. 57; 60), através de “montagens discursivas” podemos “detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem de tomadas de posição, reconhecidos como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados”.

5 As buscas foram efetuadas no mês de fevereiro de 2016.

6 Estamos entendendo como “formulação” cada um dos textos digitais multimodais de cada recorte. Na maioria das vezes, no entanto, faremos referência a esses textos pelas expressões verbais que os integram.



Recorte 1. Formulações da rede pró-afastamento de Dilma

As fórmulas *Impeachment Já!* e *Fora Dilma!*, do ponto de vista de sua significação, remetem à posição favorável ao afastamento da presidenta Dilma e imprimem a esse fato efeitos de antecipação e urgência, sinalizando também impaciência e agressividade política. É nesses efeitos que as formulações pró-afastamento apoiam sua eficácia ideológica.

Na formulação *Tchau, Querida!*, no entanto, tais efeitos estão atenuados pelo humor e pela ironia: essa formulação é uma paráfrase irônica de uma saudação carinhosa dirigida a Dilma Rousseff pelo ex-presidente Lula, ao final de uma conversa telefônica vazada pela Operação Lava Jato, em que se tratava da nomeação deste como ministro de Estado. Apropriada pela posição adversária para se referir ao afastamento de Dilma do poder, a formulação passa a ter um duplo efeito: não só afirma uma posição identificada com o afastamento da presidenta como desqualifica a posição daqueles que se colocavam em posição antagônica a isso, sobretudo os petistas, como o ex-presidente Lula.

Esse efeito irônico também se manifesta na cromatografia de algumas das formulações que compõem o Recorte 1. Para entender essa afirmação, é preciso considerar que o *corpus* deste trabalho, é marcado por uma cromatografia específica. Nas formulações pró-afastamento dominam as cores verde e amarela (e, de modo geral, as cores da Bandeira Nacional), enquanto nas formulações do discurso contra-afastamento dominam as cores vermelha e preta (além do branco)⁷. Essa divisão cromática, considerada sua materialidade histórica, corresponde a uma divisão ideológica das posições nas quais se inscrevem as formulações de cada grupo no contexto dado: a filiação nacionalista verdeamarelista⁸ do grupo pró-afastamento e a filiação esquerdista do grupo contra-afastamento⁹.

7 Para visualizar esses efeitos cromáticos, retornar às Figuras 1 e 2.

8 Estamos tomando aqui o *verdeamarelismo* como expressão ideológica da classe dominante brasileira, conforme proposição de Marilena Chauí (2000).

9 As cores vermelha e preta estão historicamente vinculadas, no contexto mundial, às práticas discursivas dos movimentos de esquerda, enquanto as cores verde e amarela marcam, no contexto brasileiro, as práticas discursivas de movimentos nacionalistas liberais e fascistas.

O confronto ideológico a partir dessas cromatografias está exemplarmente expresso no enunciado *Nossa bandeira jamais será vermelha*, que demarca, na conjuntura política brasileira recente.

Nas formulações do Recorte 2, representativas da posição antagônica à das formulações do Recorte 1, também se faz visível o modo de enunciação do discurso político mediante formas curtas, descontínuas e mixadas pelo verbal e não-verbal, com presença igualmente de efeitos de humor. Confrontada a cromatografia das formulações desse recorte com a do recorte anterior, fica evidente também o efeito cromático antagonista já mencionado entre as cores do nacionalismo de direita brasileiro (o verde e o amarelo) e dos movimentos de esquerda (o vermelho e o preto).



Recorte 2. Formulações da Rede Contra-afastamento de Dilma

Entretanto, diferentemente das formulações do discurso pró-afastamento, as do Recorte 2 têm um funcionamento explicitamente polêmico, sinalizado pela estrutura negativa dessas formulações: *Não vai ter golpe!*, *Diga não ao golpe!*, *Sou contra o golpe!* *Impeachment não!* Essas formas negativas produzem um efeito de refutação: a rejeição da posição pró-afastamento, identificada como “*impeachment*” e, sobretudo como “*golpe*”. A partir das formulações do Recorte 2, podemos notar que, enquanto as formulações do discurso pró-afastamento se marcam por uma afirmação da posição de seus enunciadores (sintoma de uma necessidade de legitimação dessa posição), as formulações contra-afastamento exprimem a negação da posição antagonista (uma identificação contrastiva). Dito de outra forma: enquanto a posição pró-afastamento corresponde à afirmação da imagem que seus enunciadores têm (ou desejam que se tenha) de si mesmos (defensores de um processo legal de *impeachment*), a posição contra-afastamento corresponde à imagem que seus enunciadores têm e desejam que se tenha de seus interlocutores/antagonistas, representados como promotores de um golpe.

Há, entretanto, na posição contra-afastamento algo mais do que uma contraposição de posições, mas a produção de um efeito de contradição, de impossibilidade de conciliação, na medida em que não se trata de uma oposição ao “*impeachment*”, mas de sua ressignificação como “*golpe*”. Ou seja, não se trata de um confronto a partir de uma mesma FD e de uma mesma posição, mas de um confronto entre FDs e posições-sujeito antagônicas, inconciliáveis: de um lado, a posição pró-afastamento, que se

valeu da palavra “impeachment” para autolegitimar sua posição como democrática e legal; de outro, a posição contra-afastamento, que se valeu da palavra “golpe” para denunciar a posição adversária, produzindo sobre ela um efeito de desconstrução. Essa última posição ficou explícita no enunciado *Impeachment sem crime responsabilidade é golpe!*, que foi repetidamente utilizado na defesa da presidenta Dilma.

Desse modo, as formulações dos Recortes 1 e 2 evidenciam um confronto discursivo que gira em torno do reconhecimento da legalidade do processo de afastamento, tendo sido a estratégia discursiva da posição pró-afastamento sustentar o sentido de legalidade encerrado na palavra *impeachment*; já a estratégia da posição contra-afastamento consistiu na sustentação de um sentido de ilegalidade, ao rejeitar aquela designação e denominar o processo como “golpe”.

O confronto das duas redes de formulações do *corpus* analisado exhibe também efeitos heterogêneos e contraditórios relacionados à presença do discurso-outro, de ambos os lados do confronto, conforme se pode constatar nos textos do Recorte 3.



Recorte 3. Formulações heterogêneas pró e contra-afastamento de Dilma

As formulações do Recorte 3 *ABAIXO O GOLPE IMPEACHMENT NÃO!*, *ABAIXO O GOLPE, NÃO AO IMPEACHMENT* e *#NÃO VAI TER GOLPE VAI TER IMPEACHMENT!* se constituem a partir de um funcionamento polêmico das derivas afastamento-*impeachment* e afastamento-golpe. Essas formulações assinalam, no seu intradiscurso, isto é, do seu próprio interior, a contradição que, a partir de certo momento, passou a dominar o discurso do afastamento, sugerindo a hipótese do funcionamento deste como um discurso dividido, (COURTINE, 2014, p. 198), sintetizado, no caso sob análise, no seguinte enunciado geral: *O afastamento de Dilma Rousseff é um impeachment/golpe*¹⁰.

10 Daí a forma composta *impeachment-golpe* que utilizamos no título desse trabalho.

Esse enunciado geral assinala a relação entre duas FDs antagônicas (FDX/FDY) e duas formas-sujeito (SU1/SU2) e se desdobra em diferentes modalidades de identificação/refutação, formalmente expressas ou não em suas (re)formulações. No caso das (re)formulações do Recorte 3, temos formas completas ou explícitas de refutação, como em *ABAIXO O GOLPE IMPEACHMENT NÃO!*, *ABAIXO O GOLPE, NÃO AO IMPEACHMENT* e *#NÃO VAI TER GOLPE VAI TER IMPEACHMENT*, nas quais os dois elementos e as duas posições do enunciado dividido foram textualizadas, e nos dão uma mostra explícita do funcionamento interdiscursivo do enunciado dividido. Em outras (re)formulações, o enunciado se textualiza por uma formulação não completa, sendo explicitado apenas um de seus membros: *Fora [Fica] Dilma, Tchau [Fica] querida!*.

Também merecem destaque, no Recorte 3, alguns aspectos cromáticos e imagéticos. No banner que traz a formulação *#NÃO VAI TER GOLPE, VAI TER IMPEACHMENT*, constatamos uma apropriação da palavra de ordem da posição contra-afastamento (*Não vai ter golpe*) e também de elementos imagéticos de sua rede de formulações: o *banner* reproduz, com as mesmas cores, a imagem de Dilma, em seu julgamento durante a Ditadura Militar de 1964-1985, imagem essa retomada, no contexto do processo de afastamento de 2016, para vincular a esse processo o sentido de novo golpe contra a democracia. Na apropriação do *banner* pró-afastamento, no entanto, esse efeito de sentido é neutralizado.

Nas duas sequências ainda não mencionadas do Recorte 3 (*Fica Dilma* e *Fora Dillma*), chama a atenção a simetria dos dois textos, que utilizam ambos as mesmas cores – branco, preto e verde e amarelo. Nesse caso, a oposição das posições pelos elementos cromáticos é também neutralizada, já que ambas se colocam o signo do nacionalismo verdeamarelista, deslocando a posição contra-afastamento do sentido esquerdista.

Por fim, ainda no Recorte 3, nas duas últimas sequências do conjunto, há de se notar, além da reiteração do antagonismo cromático, pelo contraste entre as cores vermelha (primeira sequência) e verde e amarela (segunda sequência), um novo vestígio de apropriação e inversão: a imagem do braço erguido, com punho cerrado, que caracteriza historicamente as posições de esquerda, dos movimentos sociais de resistência política, aparece nas duas sequências; na segunda, no entanto, com as cores da bandeira brasileira, o que, a nosso ver, evidencia um gesto de apropriação e inversão de sentidos por parte da posição pró-afastamento.

As redes de formulações aqui analisadas possibilitam também identificar relações interdiscursivas que sustentam a inscrição dessas formulações num espaço próprio de memória. Para demonstrar esse fato, vamos considerar as formulações dos Recortes 4, 5, e 6.



Recorte 4. Relações interdiscursivas das redes pró e contra-afastamento de Dilma



Recorte 5. Relações interdiscursivas da rede contra-afastamento de Dilma



Recorte 6. Relações interdiscursivas das redes pró e contra-afastamento de Dilma

Nos recortes de 4 a 6 estão contrastadas sequências discursivas que integram discursividades relativas ao processo de afastamento de Dilma Rousseff, ocorrido em 2016, e sequências pertencentes a processos linguístico-históricos que tiveram lugar em outras conjunturas. Esses contrastes tornam visíveis três redes de memória que trabalharam a construção de sentidos e posições no processo de afastamento de Dilma:

a) do Movimento pró-afastamento do Presidente Fernando Collor (Recorte 4)

Esse acontecimento político, que visava o afastamento de Fernando Collor do cargo de presidente da República, então acusado de prática de corrupção, foi protagonizado pelo movimento estudantil brasileiro e suas passeatas de “caras-pintadas”, pelo PT (Partido dos Trabalhadores), que convocou comícios pró-*impeachment* de Collor, e pela ABI (Associação Brasileira de Imprensa) e OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), que assinaram o pedido de *impeachment*. O processo, desenrolado durante o ano de 1992, teve como desfecho a renúncia do presidente e a cassação de seu mandato por oito anos.

Nesse movimento foi explorada a consigna *Fora Collor!*, em geral apresentada com as letras *l* do nome “Collor” nas cores verde e amarela, marca visual de sua campanha presidencial. O movimento também trabalhou a consigna *Impeachment Já!*. A retomada de elementos simbólicos que representaram o movimento pró-afastamento de Fernando Collor no contexto do processo de afastamento de Dilma é atestada nas sequências do Recorte 4 pelo uso da consigna *Fora Dilma!* com a letra *l* dobrada e nas cores verde e amarela. Essa associação cria um efeito de aproximação-identificação entre os dois processos históricos, diluindo suas especificidades e, portanto, reforçando o argumento de crime de corrupção supostamente cometido por Dilma. Um gesto de resistência-contestação a esse efeito está na sequência do mesmo recorte em que a consigna *Fica Dilma!* é apresentada com duas letras nas cores verde e amarela.

b) da Ditadura Militar brasileira de 1964-1985 (Recortes 5 e 6)

Os sentidos e posições que emergiram do processo de afastamento de Dilma também trouxeram à tona discursividades da Ditadura de 1964-1985, quer as discursividades dominantes (perseguição e tortura de opositores ao regime) quer as da resistência (movimento contra a tortura). Essas discursividades foram exploradas pelas duas posições em confronto, a pró e a contra-afastamento de Dilma.

No recorte 5, podemos observar, mediante análise do *banner* que traz a inscrição *#Não vai ter golpe*, que os adeptos da posição contra-afastamento se valeram de imagens que remetem à juventude de Dilma Rousseff e seu engajamento na resistência ao regime militar, pelo qual foi presa, torturada e julgada. Essa reapropriação imagética foi uma das estratégias que produziram o efeito de sentido de *golpe* (ruptura da ordem democrática, mediante violência política e/ou física) atribuído ao processo de afastamento de Dilma¹¹.

No recorte 6, verificamos a presença da discursividade da resistência à Ditadura, expressa pelo Movimento *Tortura Nunca Mais* (oficializado na segunda metade da década de 1980), que combateu a tortura praticada pelo regime militar de 1964.

Os sentidos desse movimento, no entanto, foram retomados de forma irônica para sustentar a posição pró-afastamento de Dilma, em articulação com o discurso de ódio ao PT, fato este materialmente

¹¹ Dilma Rousseff afirmou, após seu afastamento, que tinha sido vítima de dois golpes de Estado ao longo de sua vida: um militar, pela Ditadura de 1964, outro parlamentar, em 2016.

expresso no primeiro *banner* do Recorte 6, que traz a sequência parafrástica: #FORADILMA/IMPEACHMENT JÁ!/#OPTNUNCAMAIS!. A terceira formulação dessa sequência (*O PT nunca mais!*), a nosso ver, encerra um retorno ao nome do movimento e do grupo *Tortura Nunca Mais*, cujas bandeiras de luta estão sintetizadas na expressão “nunca mais”, que, em seu finalismo otimista, remete a efeitos de sentidos ligados à realização plena de valores democráticos e de justiça aos que sofre(ra)m a violência da tortura. No entanto, ao retornar na expressão “O PT nunca mais”, há um deslocamento e distanciamento desses efeitos, na medida em que a expressão passa a se referir ao banimento definitivo de um partido político da história, ironicamente, um partido que tem afinidade histórica e ideológica com as bandeiras do *Movimento Tortura Nunca Mais*.

A apropriação/retorno da expressão “nunca mais” tem assim um efeito inverso (e perverso), pois nos lembra interdiscursivamente a tortura, não para condená-la, mas para reiterá-la como prática de eliminação do outro divergente. Isso agrega ao discurso contra-afastamento de Dilma um viés fascista.

No campo do discurso contra-afastamento de Dilma Rousseff, temos, ainda no Recorte 6, uma formulação que faz o contraponto, no domínio da atualidade, à formulação *Fora Dilma! O PT nunca mais*: a réplica especular *Fica Dilma! Quero o PT para sempre! O* antagonismo das formulações *O PT nunca mais* e *Quero o PT para sempre!* resume duas formas simétricas extremas de anulação imaginária do processo histórico e de denegação do político, constituídas a partir de uma forma de relação imaginária com o tempo a que Courtine (2014, p. 239) se refere como o *ritual discursivo* da continuidade histórica, isto é, a ficcionalização de uma história imóvel, eterna, cristalizada no tempo, imune à descontinuidade, às contradições e rupturas.

Considerações finais

As formulações das duas redes analisadas se caracterizaram pelo recurso às formas curtas, diretas do ataque verbal, explorando a materialidade histórica de cores, formas e símbolos de representação e oriundos de discursividades inscritas na memória política brasileira e da lutas sociais mundiais, bem como modos de enunciação “sérios” e informais (*Impeachment Já!*, *Tchau Querida!*). Também foi verificada uma recorrência estratégica, nas duas redes de formulações, tanto a fórmulas estabilizadas de expressão do político, ligadas a processos históricos similares e mais distante no tempo (*Impeachment Já! Fora Dilma!*), quer a expressões inovadoras, relativas a fatos mais recentes e ao contexto imediato em que foram enunciadas (*Tchau Querida!*, *Fica Dilma*).

Quanto aos efeitos de sentidos produzidos, contatamos que as duas redes, que assinalam posições antagônicas quanto ao processo de afastamento de Dilma Rousseff, evidenciam funcionamentos discursivos estratégicos distintos, que demonstram o trabalho prévio de prefiguração (antecipação) discursiva que, segundo Pêcheux (1990a, p. 20) dá forma aos acontecimentos sócio-políticos mencionado, a fim de apressá-los (discursividades pró-afastamento) ou impedi-los (discursividades contra-afastamento). Também mostram como o discurso político funciona a partir de modos distintos de exploração do equívoco do acontecimento: ora como tentativa de escapar dele (o afastamento

de Dilma Rousseff como mais um caso de *impeachment* por corrupção) ora como sua exposição estratégica (o processo de afastamento de Dilma como um golpe parlamentar inconfessável).

As relações de memória nas quais se sustentam as posições pró e contra-afastamento também são distintas e por vezes paradoxais nas duas redes e corroboram a compreensão do discurso como resultado de um “encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 1990a, p. 17), encontro esse que, no jogo de força da memória, ao mesmo tempo reitera e cria espaços de legibilidade para os acontecimentos, convocando e reorganizando esses espaços (PÊCHEUX, 1990b).

Foram detectados ainda, na análise do *corpus*, funcionamentos polêmicos no interior das formulações de cada rede e entre elas, resultantes da menção ou apropriação de elementos (cores, marcas, símbolos, formulações) de uma discursividade nas formulações da outra, produzindo efeitos de confronto explícito (*Não vai ter golpe, vai ter impeachment!*) e paradoxal (*Abaixo o golpe/Não ao impeachment!*), e ainda da apropriação inversa de marcas cromáticas e de símbolos, diluindo a materialidade histórica desses elementos.

Tendo em vista as constatações acima expostas, que resultaram da análise de documentos digitais reunidos a partir do buscador Google, se pode então afirmar que há indícios de que o banco de imagens desse buscador, embora se tratando de um arquivo móvel, se constitui como uma ferramenta favorável à investigação das formas de apropriação e representação dos fatos políticos e sociais e de seus funcionamentos discursivos.

Referências bibliográficas

- CARDON, D. *A democracia internet: promessas e limites*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- CHAUÍ, M. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- COURTINE, J.-J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Paulo: EdUFSCar, 2014.
- _____. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours adressé aux chrétiens. *Langages*, 62, 1981. p. 9-128.
- _____. *Metamorfoses do discurso político: derivas da afala pública*. São Carlos: Claraluz, 2006.
- INDURSKY, F. Da produção à criação da obra de arte como gesto político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C.L; MITTMANN, S. *Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos...* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 289-303.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- PECHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1990a.
- _____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da Memória*. Campinas, SP: Pontes, 1990b.
- SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação ubíqua: repercussão na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

A leitura e a constituição do aluno do ensino médio na Base Nacional Comum Curricular: o sujeito leitor sem álibi

Karol Costa Guedes¹

Considerações introdutórias

Considerar a leitura não apenas como uma competência/habilidade através da qual o sujeito tem seus conhecimentos acadêmicos avaliados, mas como a maneira através da qual o indivíduo vive em linguagem, através dos pormenores contextuais que requer essa atividade de interação, implica em um desafio aos professores de Língua Portuguesa (LP), uma vez que o Currículo Escolar, ao mobilizar os diversos objetivos de ensino e aprendizagem, sistematizando os objetos do conhecimento relacionados às diversas dimensões de formação do aluno, imputa ao docente a necessidade de, em diversos contextos de aulas, fragmentar e/ou priorizar o ensino de determinados objetos, priorizando uns dentre os diversos objetivos da unidade curricular.

No tocante específico ao tratamento da leitura em aulas de LP do Ensino Médio – etapa conclusiva do Ensino Básico, em que o aluno passa a ser considerado a partir da relação com a sua história e a dos demais grupos sociais com os quais convive e de sua responsabilidade para estar apto a resolver problemas sociais – esse desafio torna-se ainda mais impactante, se levarmos em conta as limitações de um ensino que, tradicionalmente, voltou-se apenas para duas funções formativas: a pré-universitária e a profissionalizante.

Mais do que uma investigação centrada no desvendamento do mundo, a área Linguagens, em que a Língua Portuguesa se constitui enquanto componente curricular imprescindível, configura-se, como postulado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um conjunto de iniciativas para qualificar as intervenções a partir das práticas de linguagem. A produção de respostas diversas para o mesmo problema, a relação entre as soluções propostas e a diversidade de contextos e a compreensão dos valores que permeiam essas decisões tornam-se foco das atividades pedagógicas.

¹ Formada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e atua como professora na rede particular de ensino na cidade de Campina Grande – Paraíba.

É com base nesse foco das atividades pedagógicas do ensino-aprendizagem de LP que consideramos pertinente uma investigação mais atenta sobre a formação crítica de sujeitos que atuem de maneira ativa, autônoma e responsável na sociedade, formação para o exercício mais direto da cidadania.

Consideramos, para isso, a possibilidade de investimento pedagógico, crítico e reflexivo acerca da atuação docente a partir do trabalho com a leitura de textos diversos, através dos quais os sujeitos-alunos, mergulhados em um dado contexto sócio-histórico-político e social, em diálogo com um dado locutor que se dirige a ele e a outros, e tendo como finalidade a construção interativa de sentidos, possam envolver-se, comprometer-se, responsabilizar-se responsivamente, por práticas de linguagem, a fim de compreender e relacionar-se com o mundo em que vive. Partimos do pressuposto de que essa possibilidade de investimento pedagógico, crítico e reflexivo, a partir do trabalho com a leitura, propicia, sobretudo, ao docente, a reflexão sobre suas concepções e práticas de ensino de LP, em diálogo com suas impressões e considerações acerca da sistematização curricular e das orientações didáticas que compõem a Base Nacional Comum Curricular, de modo a contribuir diretamente com o ensino-aprendizagem de LP a partir da leitura.

Nesse sentido, objetivamos, através de pesquisa exploratória, documental e qualitativa, refletir, sob a perspectiva da análise dialógica do discurso, sobre a constituição do sujeito responsivo e responsável aluno de ensino médio, pela BNCC, tendo a leitura como atividade motivadora de interação dialógica, responsividade e responsabilidade a partir de aulas de Língua Portuguesa.

A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular deu início em 2016/2017 a uma fomentação de estudos e pesquisas que a obtêm enquanto objeto de investigação acadêmica, haja vista o caráter deveras novo (2015-2017) desse documento. Entretanto, por dialogar com e ampliar ideias e orientações já evocadas por outros documentos oficiais do governo (PCN), (OCEM), dentre outros, a BNCC apresenta algumas noções, sugestões/orientações, sobre o tratamento da leitura no ensino de Língua Portuguesa, já discutidas nos anos anteriores recentes. Entretanto, a discussão no âmbito das pesquisas acadêmicas, até então, sobre esse documento – especificamente sobre a constituição do sujeito responsivo e responsável aluno de ensino médio, pela BNCC, tendo a leitura como atividade motivadora de interação dialógica, responsividade e responsabilidade a partir de aulas de Língua Portuguesa – é o que configura a esse trabalho um caráter de novidade e, por que não, de ineditismo.

Seguiremos, então, para a discussão sobre a Base e a leitura no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, pela perspectiva dialógico-discursiva.

A leitura no ensino de língua portuguesa por uma perspectiva dialógico-discursiva

O ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário, como defende Cosson (2009), já que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo, em que o leitor agencia com os textos os sentidos do mundo.

Perpassando olhares sobre o percurso em que se constituiu a prática de leitura sócio-historicamente situada, encontramos respaldo, em Silva (2011), quando trata da contribuição que os gregos concederam para a consolidação da leitura e da escrita nas sociedades de seu tempo. Como expõe o autor, a habilidade da escrita dava às sociedades um *status* de cultura letrada. Assim como os gregos, os romanos usavam-na para registrar suas leis, as quais eram postas nos grandes centros urbanos para que todos reconhecessem o estágio cultural da sociedade. Nessa atitude não se percebia preocupação com a prática da leitura por parte da população, mas sim com o efeito que a escrita dava aos governantes. O prestígio da leitura e da escrita cresceu e, por consequência, estabeleceu-se de maneira indispensável para as sociedades de um modo geral.

Nesse contexto social em que viviam os gregos e romanos, eram reconhecidos dois tipos de leitores: os ativos e os passivos. Ser leitor ativo significava ser o leitor prático, dominar o código escrito estabelecido e transformá-lo em linguagem oral. Ser leitor passivo significava ouvir alguém decifrando um código escrito. Lia-se a leitura prática do outro. Nesse sentido, desde os primórdios da aquisição da leitura como prática de interação na sociedade, vem-se percebendo o estatuto privilegiado que essa atividade interativa, mesmo a partir de diferentes formas, com divergentes finalidades, configura.

Segundo Antunes (2003), a leitura como parte da interação verbal escrita implica em participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor. Trata-se, portanto, do dizer relacional, que se materializa pela língua e revela o discurso gerador de sentidos; que é endereçado pelo locutor para determinado interlocutor, a partir de certa referencialidade temática, envolvendo um dado lugar e um dado momento; e que se constitui através de determinada expressividade autoral. Dessa forma, as marcas linguísticas e enunciativas no texto funcionam como possibilidade de compreensão de significações para os sentidos interpretados.

A concepção de língua como estrutura, ou código – instrumento comunicativo – corresponde à concepção de sujeito como pré-determinado pelo sistema, como se não houvesse uma consciência individual e subjetiva por parte do sujeito, afastado do processo de produção, sendo descartados os interlocutores e a situação de uso como determinantes da constituição da língua. O texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, que, por sua vez, assume um papel na construção do sentido, também, passivo.

Já a concepção interacional e dialógica da língua corresponde à ideia de constituição de sujeitos como autores/construtores sociais que concebem o texto como o lugar da interação onde se constroem os sentidos. Adotando essa última concepção de língua, percebe-se que o texto pode ser definido como sendo um objeto da atividade interativa, através do qual a produção de sentidos,

através do diálogo entre texto e interlocutores, faz as palavras e expressões da língua irem além dos significados dicionarizados, uma vez que considera o projeto enunciativo do locutor.

Por essa perspectiva dialógica, entende-se que a língua não se impõe ao sujeito, nem este se impõe à língua, mas que o sujeito emprega a língua nas situações concretas para agir em conjunto com outros sujeitos mediante enunciados. Não há restrições a seu exercício da língua (o sujeito e a língua não se apagam, mas vivem uma dialética dialógica conjuntiva), entretanto, o sujeito não está assujeitado a ponto de anular-se. Trata-se, portanto, de um sujeito responsável e responsabilizável, sem álbi. (BAKHTIN, 2010a)

A leitura se configura, portanto, como um processo de apreensão de sentidos pelo leitor até que a significação textual seja instaurada. Sob essa perspectiva, a leitura prioriza o aspecto da compreensão textual no qual o leitor traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem, já que as experiências de leitura possuem importância no processo de significação, pois quem significa não é apenas aquele que escreve, afinal o leitor também se apresenta como produtor de sentidos.

O sujeito, em sua singularidade, passa a ser, agir, relacionar-se, comprometer-se, responsiva e responsabilmente, por seus atos enunciativos, mesmo aqueles que ele silencia. É por essa perspectiva que podemos compreender a caracterização do indivíduo estudante do Ensino Médio pela formulação textual da Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC aponta para a caracterização do estudante do Ensino Médio a partir de uma visão chamada, no documento, de não homogeneizante, que compreende a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, concebida pela Lei 9394/96 da LDB. Ampliando essa concepção de juventude para categorizar o sujeito compreendido como estudante do Ensino Médio, a Base ratifica a constituição desse sujeito como “em constante transformação e participante ativo do processo de formação que deve levar à sua autônoma e crítica inserção no mundo” (BRASIL, 2016, p. 488, grifos nossos).

A fim de compreender, mesmo que em breve momento enunciativo, a proposta da Base acerca da leitura no Ensino Médio, mobilizada pela unidade curricular Língua Portuguesa, segue-se, abaixo, uma discussão que envolve a proposta do documento.

A Base Nacional Comum Curricular enquanto proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Desde as últimas constituições, foram mobilizados esforços para se pensar uma educação que atingisse de forma igualitária toda a população do país. A necessidade da criação de uma Base Curricular comum a todo o país sustenta-se como principal propulsor para o desenvolvimento de um projeto que contemplasse essa demanda sociopolítica e pedagógica. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, contempla essa questão que, anos depois, também foi prescrita na Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tendo sido, até hoje, objeto de discussão nos mais diversos setores da sociedade e, por isso, incorporada ao Plano Nacional de Educação (PNE).

O último PNE aprovado e sancionado pelo governo em 2014 é um exemplo desse movimento que busca compromissos comuns a todas as regiões, estabelecendo metas e diretrizes que valem para todo o país, respeitando-se a autonomia dos Estados, Municípios e Escolas. Uma das metas do PNE dizia respeito à construção de uma Proposta de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento coordenada pelo Ministério da Educação (MEC) para ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Essa proposta é, portanto, o que se conhece hoje como sendo a Base Nacional Comum (BNC), elaborada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais que especifica os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Apresentada pelo MEC, em setembro de 2015, através de contribuição participativa de profissionais de todos os Estados e de 35 universidades brasileiras, a primeira proposta da Base Nacional Comum Curricular é disponibilizada para a sociedade, no intuito de receber mais contribuições e intervenções da população de modo individual, por meio das redes, fruto de discussões entre comunidade, professores e demais profissionais, e a partir de organizações como grupos de instituições de ensino e grupos da sociedade civil, por meio do Portal Base Nacional Comum.

Divulgada em abril de 2016 a segunda versão revista do documento, enquanto proposta preliminar, a BNCC mostra-se como mais uma ferramenta para nortear a construção curricular das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, espalhadas de Norte a Sul, públicas ou particulares. Conforme apontado e defendido pelo MEC, no Portal Base Nacional Comum, “a Base é parte do Currículo e orienta a formulação do projeto Político-Pedagógico das escolas, permitindo maior articulação deste. A partir da Base, os mais de 2 milhões de professores continuarão podendo escolher os melhores caminhos de como ensinar e, também, quais outros elementos (a Parte Diversificada) precisam ser somados nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Tudo isso respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos de onde estão”.

O heterodiscurso presente na BNCC se constrói tendo em vista a necessidade de esclarecimento previsto pelo PNE, acerca de conhecimentos, competências e habilidades de cada nível de ensino e de cada área de conhecimento mobilizados no currículo escolar. As ideias dialogadas acerca desse documento preveem a necessidade de interação entre sujeitos que se constituem responsáveis e responsivos frente ao ensino-aprendizagem na educação básica, que constroem identidades, produzem conhecimento e agem de forma crítica no mundo, através da linguagem, concebida na BNCC como capacidade humana realizada sob a forma de signos verbais, gestuais, imagéticos, dentre outros.

A ideia presente na Base acerca de sujeitos responsáveis e responsivos, construtores de identidades, produtores de conhecimento e agentes críticos no mundo, através da linguagem, nos permite buscar compreender as relações dialógicas de um ser como um *vir* a ser (BAKHTIN, 2010a), isto é, como um acontecimento, compreendido como um não emaranhado de generalizações, previamente constituído, mas como um processo ininterrupto de constituição, através do mundo das ações, das vivências.

Interacionismo dialógico, responsividade e responsabilidade: o sujeito leitor sem álibi

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2009), o fenômeno da interação é o que constitui a linguagem, ou seja, é a realidade fundamental da língua. É somente pela interação que a linguagem acontece, isto é, nas situações de comunicação real e de uso da língua. Esta interação acontece de maneiras diferentes e, nesse processo, um diálogo é estabelecido. Não se trata da conversa face a face entre pessoas, mas o encontro das variadas vozes presentes no meio social.

Dessa forma, Bakhtin (2010a, p. 271) afirma que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (...); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”.

Percebe-se, assim, que a responsividade não é apenas uma simples decorrência das práticas de linguagem, mas, antes, um fator imprescindível para que elas aconteçam. Não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formulação de enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade, conforme ensinam Bakhtin/Volochinov (2009).

Desse modo, o discurso interior, tanto do locutor como do outro, é resultado da internalização e da reconstrução das práticas sociais das quais o sujeito toma parte ao longo de sua existência. Nesse discurso, torna-se possível vislumbrar também um dos princípios geradores da responsividade, visto que ela se constitui como resposta interna aos processos interiorizados e, ao mesmo tempo, fundamenta as respostas que o sujeito produz aos eventos futuros, sejam eles linguísticos ou não. Sobre essa relação, Bakhtin/Volochinov destacam que

a enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (2009, p. 125).

Assim, podemos perceber que o locutor não faz emergir sentido interior movido apenas por sua livre vontade, como se escapasse ao complexo emaranhado de sua realidade interior. O discurso interior, que organiza e faz ecoar os processos internalizados, tanto em termos vivenciais quanto linguísticos, não é responsável exclusivo por aquilo que se enuncia. Ao contrário, a enunciação é acionada pela finalidade do discurso, pelo contexto e pelos interlocutores. No que tange especificamente aos interlocutores, a eles é endereçado o enunciado, resposta a outros tantos enunciados que foram internalizados nas estruturas psicossociais do locutor e é também deles que se espera uma nova resposta.

Assim, no diálogo, o outro, aquele a quem a palavra é dirigida, não se comporta apenas como mero ouvinte; ao contrário, sua relevância alcança o momento anterior à verbalização do

enunciado, visto que é a ele que a palavra se dirige e é em função dele que essa mesma palavra se configura, não de forma idealizada, mas sob a coerção das relações sociais mutuamente estabelecidas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009).

Nesses termos, não importa apenas a individualidade daquele a quem a palavra é endereçada, mas também a posição social que ele ocupa em relação ao sujeito de quem a palavra procede e o entorno no qual se encontram inseridos. Nessa perspectiva, verifica-se que, nas trocas verbais, locutor e outro compartilham um espaço comum em que os sentidos são partilhados e não somente as unidades lexicais isoladas. Ambos desempenham, assim, papéis ativos nesse espaço, que não é apenas dividido, como se cada um fosse responsável apenas por um dos turnos do diálogo. É um espaço compartilhado, o que significa que é no entremeio, isto é, na interação, que a língua se efetiva em enunciados concretos constituídos de palavras-signo, sempre a partir da relação previamente estabelecida, mesmo que virtualmente, com o outro.

A perspectiva dialógica do discurso mostra que o diálogo ou a relação dialógica é a forma clássica de comunicação verbal e esta afirmação leva em conta a existência de sujeitos falantes, sujeitos que interagem, visto que o enunciado é dotado de reações-respostas que demarcam a responsividade ativa do interlocutor, do outro, vindo confirmar que a natureza da palavra quer sempre ser ouvida.

O dialogismo é a capacidade de o discurso dialogar com o já dito e se reportar ao que ainda será dito. Trata-se de um princípio constitutivo da linguagem. Partindo deste posicionamento, os estudos dialógicos do discurso concebem a linguagem em uma perspectiva histórico-sócio-cultural. A sua preocupação não está, apenas, no que o texto diz, mas, sobretudo, na interrelação entre o que e o como o texto diz.

É sob esta ótica que, para os estudos da teoria dialógica do discurso, o que produz significado ou abastece a vida concreta da palavra não é o seu conceito dicionarizado, mas o tempo e o espaço entre sujeitos organizados socialmente num cronotopo real e vivo, conforme Bakhtin (2010b).

Tezza (2003, p. 32-33) esclarece bem esta questão:

quando alguém nos diz algo, não prestamos atenção no significado reiterável das palavras, aquilo que está nos dicionários; ao contrário, estamos atentos sempre ao que é novo no que está sendo dito; a cada momento só nos interessa o que é novo – cada sinal que ouvimos detona em nós não uma recepção passiva, mas uma resposta ativa, e é nesse território inescapavelmente valorativo que a linguagem e nós vivemos.

Esta visão de que o significado dos mais variados enunciados está na interação verbal corresponde a um dos princípios básicos da teoria dialógica, denominado exotopia, isto é, o “estar do lado de fora”, o fato de que há uma limitação intransponível no olhar de quem enuncia e que só o outro pode preencher. Em outras palavras, o outro fornece o inacabamento da vida verbal, o que nos faz remeter ao conceito do dialogismo: a inseparavelmente dupla orientação de todo significado.

Para Bakhtin (2010a, p. 272), toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória para a resposta: “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau (...) Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. E afirma mais:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo do desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. (BAKHTIN, 2010a, p. 410, itálicos do autor)

Desse modo, o conceito de dialogismo é vinculado ao de interação. É assim que se constitui a base de processo de produção dos discursos, entendidos como redes de relações dialógicas estabelecidas e assumidas por um sujeito e expressas pela linguagem por meio de um ponto de vista: condição necessária para se construírem sentidos sobre enunciados concretos – posicionamento teórico-metodológico da teoria dialógica do discurso, segundo Brait (2012).

Considerações finais

Pensar nas contribuições dos estudos dialógicos do discurso para o ensino de língua portuguesa é pensar que uma metodologia de ensino de língua, que leve em consideração os conceitos bakhtinianos, vai favorecer a um ensino-aprendizagem que esteja pautado numa concepção de língua enquanto interação, enquanto resultado de experiências languageiras que vão ao encontro das ideologias, das necessidades de o aluno aprender e, sobretudo, apreender as vozes, os sabores axiológicos que estão presentes nos atos languageiros dos outros e deles mesmos.

Quando se pensa por essa perspectiva, convoca-se uma concepção de língua enquanto interação, convoca-se uma concepção de discurso presente no eixo ensino-aprendizagem de língua, por levar-se em consideração os sujeitos, suas particularidades, bem como suas vinculações sociais e suas valorações feitas, imprimindo o seu não-álibi nos discursos, seja de qualquer campo da comunicação discursiva (político, pedagógico, dialógico-interativo).

Trata-se de convocar a contribuição da filosofia do ato responsável e responsivo para aulas de leitura, em que o aluno é convidado a se comprometer, se envolver, dar um passo à necessidade da leitura dos usos linguísticos a partir de uma noção filosófica, que leva em consideração, põe em destaque, a natureza axiológica e ideológica a que seus discursos em seus mais variados campos de atuação podem favorecer, florescer, suscitar.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- _____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010b.
- _____; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.
- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar, segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.
- BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (Org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 79-98.
- COSSON, R. Aula de literatura: o prazer sob controle? In: _____. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009. P. 25 – 30.
- FARACO, C. A. Criação ideológica e dialogismo. In: _____. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003, p. 45-85.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.
- SILVA, R. A. P. **Leitura, necessidade, literatura, prazer**. Brasília: 2011.
- TEZZA, C. **Entre a prosa e a poesia**: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

“Terra vermelha do sangue derramado”: do *rap* à denúncia na sanguinolenta Fronteira-Sul

Laura Cristhina Revoredo Costa¹

A Análise do Discurso (AD) traça como propósito escavar os vestígios normalizadores, dispersados nos discursos dos saberes, das instituições e, conseqüentemente, investiga como os arranjos dos poderes corroboram o aparecimento de acontecimentos discursivos (GREGOLIN, 2001).

Onde, senão na própria história, encontraríamos possibilidades de leituras e de interpretações? Ao espreitarmos fatos do passado, a globalização, o capitalismo (e suas medidas discursivas com efeitos de “igualdade”), a desestabilização dos saberes (a partir do historiador Michael Foucault), nos deparamos hoje com O(o)utros sujeitos, outros saberes e movimentos desses saberes e sujeitos.

O sujeito, nesse aparato histórico, materializa-se pela sua constituição histórica, na descentralização de sua identificação e na clivagem dos seus saberes, sem dissociá-los. Nesse tocante, procuraremos exumar os efeitos de sentido, na mediação com o interdiscurso, entender como se erigem as representações sociais de si e do Outro (FOUCAULT, 2014), na relação do indígena com a terra e com a exclusão, emergidas nas letras das músicas do grupo indígena de *rap* Brô MC’s.

Por intermédio da AD, infiltramo-nos nas vozes interdidas dos indígenas sul-mato-grossenses, atravessadas pela autoridade do seu próprio corpo, de sua própria língua, de seu próprio fazer cultural, passando a atribuir novos sentidos e possibilidades para a sobrevivência do discurso da contemporaneidade em série, causando inquietudes pelo anseio hegemônico de classificação dos sujeitos (QUIJANO, 2005).

Em contrapartida, apesar das letras materializarem vozes de si, elas parecem silenciadas no emaranhado do discurso excludente da sociedade hegemônica; como práticas discursivas, recuperadas, reforçadas e mantidas numa história, cristaliza-se pelo/no discurso colonialista, como uma maneira de vigiar sua presença: um sujeito em conflito consigo e com o outro que não se fez apenas nas últimas décadas de produção intelectual na área das ciências humanas. Por séculos de produção literária, a composição de um sujeito descentrado e plurilateral esteve, às escondidas, na formação das humanidades, mesmo entre tantos positivismos e universalismos. Se, de um lado, a linguagem se dá na interação com o outro e nela o sujeito se constitui discursivamente (CARDOSO, 2005, p. 29);

¹ Doutoranda em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Três Lagoas, bolsista da CAPES.

de outro, ressalvando não se tratar de um binarismo, o sujeito “é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação” (CORACINI, 2007, p. 17).

Pensando nessas epistemologias críticas, entendo que o grupo de *rap* Brô MC’s emergiu na sanguinolenta fronteira-Sul, procurando reverberar uma ideia de esperança à população indígena sul-mato-grossense. Composto originalmente por Bruno, Charlie, Kelvin e Clemerson, as músicas se inscrevem por meio de um discurso subjetivo e denunciativo, a partir das circunstâncias do local que enleiam os indígenas e as aldeias (como assaltos, roubos, violências e assassinatos), além de apresentar uma cultura indígena outra, aquém do imaginário colonial/moderno: os indígenas, da etnia Guarani e Kaiowá, traçam um percurso discursivo identitário, no *rap* e no local da enunciação da voz indígena.

O indígena sul-mato-grossense, mesmo após séculos de colonialidade do saber (QUIJANO, 2005), branca e patriarcal, ainda carrega consigo os limites de sua constituição como sujeito indígena, marginalizado, na medida em que inscreve em seus corpos sua etnia: surge, portanto, indígena, clivado pela identidade jovem, sujeito histórico, que se encontra num *locus* enunciativo latino-americano. A colonialidade impregna os saberes e os fazeres sociais e culturais, portanto, ele se encontra na sobrevida, no bojo da sociedade branca e patriarcal, delineando a trajetória transitória da identidade do sujeito subalterno e marginalizado.

O lugar epistêmico de enunciação congrega, em suma, com a postura conceitual de um sujeito tomando seu lugar no discurso, herdando, da memória e da formação discursiva. fragmentos relevantes do que poderá imputar a sua identidade (CORACINI, 2007, p. 23). Sendo assim, as letras, em grande maioria, derivam dos rastros discursivos do outro e de si, da história, da sociedade. Isto é, há uma determinação no dizer, que é histórica e que intervém, irrevogavelmente, na relação dos discursos que emergem nas letras das músicas com os saberes e os poderes articulados na sociedade (GREGOLIN, 2006).

Além disso, as músicas adquirem corpo tanto em língua portuguesa, quanto em língua guarani, ora a língua espanhola, também. Deixam suas marcas e, por isso, é uma forma de alcançarem não apenas a população indígena, mas também as demais idiosincrasias da população latino-americana. Os vestígios depositados nas letras se dão como traços identitários desses jovens, materializadas nas canções do grupo, no intuito de marcar suas identidades como indígenas, no cerne de uma sociedade hegemônica e excludente.

Vale explicitar que estamos entendendo a hegemonia como um feixe de esquemas intelectuais e políticos que são vistos pela maioria das pessoas como fornecendo o entendimento natural ou único possível da vida social (SANTOS, 2014, p. 33).

O local fronteiriço de enunciação das canções são as aldeias Jaguapiru e Bororo, muito próximas à cidade de Dourados (estado de Mato Grosso do Sul - MS). A memória coletiva local (a mídia, instituições locais) identificam-nas como urbanas, embora estejam nas cercanias aquém da cidade. Com efeito, configuram-se como periferia da cidade, periferia da periferia, entrecortada por

uma rodovia interestadual, onde, para quem chega, se apresenta uma metafórica placa de trânsito com o seguinte dizer: “Cuidado, indígenas na pista”.

Ainda assim, Dourados faz fronteira e está próxima a outras fronteiras estaduais e internacionais. Salientamos o fato de que não podemos, tão somente, considerar a fronteira como um ambiente, um local. Ou seja: ela não configura somente o espaço (in)certo, mas também a produção social cultural, um estado do ser, de transitoriedade do corpo e do ser. Por isso seria errôneo verificar a fronteira como um lugar não ambíguo, plural e, para isso, logra estudos pautados na descolonização, uma vez que, junto com ela, há elos com outros aspectos culturais, outras forças simbólicas, “[...] todas tentando cavar um lugar junto”. (HALL, 2013, p. 29)

Posto isso, a configuração centro/periferia vem suprir o princípio de que a “Periferia não qualifica nem desqualifica um pensamento, mas o situa” (ACHUGAR, 2006, p. 90). Observar o local, no caso a periferia, a aldeia, requer uma visada outra, na qual possa abarcar todas as particularidades que se imbricam nas constituições culturais, históricas e sociais que atravessam os percursos dos sujeitos da fronteira, aqui, corporificados na materialidade musical do grupo de *rap*.

1. Discursos contemporâneos: *rap* da aldeia

Uma vez que a liminaridade do espaço-nação é estabelecida e que sua “diferença” é transformada de fronteira “exterior” para sua finitude “interior”, a ameaça de diferença cultural não é mais um problema do “outro” povo. Torna-se uma questão da alteridade do povo-como-um. O sujeito nacional se divide na perspectiva etnográfica da contemporaneidade da cultura e oferece tanto uma posição teórica quanto uma autoridade narrativa para vozes marginais ou discursos de minoria. Eles não mais necessitam dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de “hegemonia”, que é concebido como horizontal e homogêneo. (BHABHA, 2007, p. 213)

A partir da ideia da liminaridade do espaço-nação, procuramos entender a diferença e os sujeitos fronteiriços, no caso, os indígenas. Para isso, entendemos que o avanço nos meios tecnológicos de informação ocorridos, especialmente nas últimas décadas, oportunizou um maior diálogo entre os povos e uma influência silenciosa junto desses povos. Episódio este que, sequencialmente, ativa nossos olhares para esse convívio com outras culturas e propicia uma reflexão acerca do processo de homogeneização e/ou globalização, pois faz aflorar nos discursos as “diferenças e integrações [que] apresentam uma dinâmica própria e as paisagens culturais funcionam em vários múltiplos tempos e direções” (SANTOS, 2008, p.27).

Nessa esteira, Quijano (2005) afirma que a globalização é resultante de uma espécie de método colonial/moderno, iniciado desde o princípio do processo de colonização da América Latina. Acrescenta-se a isso a consolidação do capitalismo como um eixo norteador do discurso de poder, oriundo do padrão patriarcal e eurocêntrico, que resultou na classificação social, racial e religiosa da população latina. A pós-modernidade, vista como uma facilitadora de uma série de

avanços críticos, científicos, culturais, avanços no aparato crítico voltada para reflexões acerca do sujeito, a tecnologia e a sociedade, deixa, como efeito do discurso, mergulhados numa visão política capitalista, “contribuindo fortemente para a proliferação de verdades, com base em interesses que fazem ver as novas tecnologias [...] como a única alternativa para a construção de uma sociedade eficiente” (CORACINI, 2007, p. 211).

A mídia, assim refletindo, é um veículo de poder discursivo: por valer-se da própria linguagem pode incorrer na criação de ideologias, manutenção de aspectos cristalizados na sociedade, ou revigorar teorias já legitimadas e, portanto, “homogeneizar os conhecimentos, preservar a moral e os bons costumes, ditados pelas classes sociais hegemônicas” (CORACINI, 2007, p. 81). Congregando essa ideia à epistemologia foucaultiana (1987), as relações de poder entre mídia e público, emergem de implicações plurilaterais, de origem históricas.

Não obstante, à mídia é incorporada uma identidade discursiva de toda uma sociedade, e ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos (GÓIS, 2016, p. 253). Em território fronteiriço e sanguinolento, como o oeste sul-mato-grossense, o papel dum veículo de informação está respaldado nos aspectos do local, fronteira sem lei, sob os comandos e desmandas da violência do trânsito. Sob a luz da fronteira brada um povo interiorano, ancorados numa visada moralista guarnecida pela ideologia religiosa, o medo do outro, do estrangeiro.

O mesmo receio que promulga uma exaltação cultural, um purismo, uma negação das peculiaridades dos sujeitos, imbrica em outra reflexão, a de que a “cultura é tradutória porque essas histórias espaciais de deslocamento – agora acompanhadas pelas ambições territoriais das tecnologias ‘globais’ de mídia – tornam a questão de como a cultura significa” (BHABHA, 2007, p.241). É nesse contexto social e histórico de disseminação de saberes e poderes que entendemos o atravessamento do outro, possíveis vistas para a denúncia de uma identidade de si e do outro (indígena), e o acontecimento discursivo (des)colonial inscrito nas canções do grupo de rap Brô MC’s, divulgadas e disseminadas sob o pretexto de identidade local em toda mídia regional e, mesmo, na mídia nacional, como a participação dos indígenas no empossamento da ex-presidenta Dilma Rousseff.

Nesse caminho, as próximas páginas procuram realizar uma análise discursiva, ancorada na epistemologia foucaultiana, no método arqueogenealógico (1987), por se tratar de uma produção do local, mergulhada no (im)penetrável mundo das (des)significâncias dos dizeres, *oceanificada*² na leitura da obra “Palavras Incertas” (AUTHIER-RÉVUZ, 1998). Com a morte epistêmica do autor as teorias da linguagem puderam proliferar e seguir até os caminhos da resistência. O estudo sobre enunciado e enunciação é efeito disso, afinal de contas, ao observar a enunciação, o contexto de realização da linguagem, nesta pesquisa, nos deparamos com enunciados advindos de lugares fronteiriços e periféricos.

2 Expressão emprestada da Língua Espanhola.

Tendo em vista o exposto, a identidade dos indígenas instaurada nos processos de significação das formas da linguagem e materializado nos veículos de comunicação representativos da identidade dos sujeitos da Fronteira-Sul, temos o intento de traçar a constituição de sujeitos clivados, sob a justificativa de desconstruir formações ideológicas que são disseminadas e perpetuadas nas relações de poderes hegemônicas, revigoradas no capitalismo e na globalização. Portanto, não se trata de uma arguição sobre o correto ou errado, mas entender as mudanças propiciadas pela relação mutual entre os projetos globais e as histórias locais (MIGNOLO, 2003), que atravessam a identidade do indígena e do outro que o contribui na constituição de suas escritas.

2. Mecanismos de saberes, poderes, dizeres da Fronteira

Descrevem-se em geral os efeitos e os mecanismos de poder que se exercem sobre eles como mecanismos e efeitos de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento; ou seja, todo o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão. (*Os anormais*, 2010, p. 37-38)

A partir da fronteira, da periferia dos discursos, entendemos que os dispositivos e mecanismos para excluir atravessam determinados discursos. É no discurso inscrito em fazeres artísticos modernos, de caráter móvel e inconstante, que se dá a construção das formações discursivas a respeito de um povo; comportamento, aqui, corporificado no saber indígena, da produção cultural fronteiriça. Essas mesmas formações regem a sociedade e se dá anteriormente, na própria linguagem e, por isso, deixam rastros do encadeamento (FOUCAULT, 1987). Assim é o discurso colonial que, vivido nas práticas sociais dos sujeitos, mantém, à rédea curta, um projeto global suspeito pela homogeneização, purificação, embranquecimento: discurso eurocêntrico, hoje, gritante no outro (gritante talvez apenas para leitores hábeis). Talvez resida aí a certeza de que a inclusão de um sujeito clivado no debate acadêmico seja uma hipótese coerente na tentativa de se solucionar anos de imersão do saber latino-americano, confundido com um saber colonial ou eurocêntrico

Nesse processo de escavação dos discursos, segundo Authier-Révuz, ao solicitar “uma pluralidade de sentidos”, a autora aponta para a abertura dessa pluralidade ocorrendo de duas maneiras “nos dois sentidos da palavra” e “em todos os sentidos da palavra”. (1998, p. 43-44). Sendo assim, quais os caminhos desse esclarecimento? Quais palavras? Quais sentidos? Entre tantas perguntas retóricas, cabe-nos a consciência e utilidade em desmistificar as verdades homogêneas, hegemônicas e eurocêntricas.

O discurso inscreve a identidade, as escritas, os ditos e, irrevogavelmente, denuncia as relações cristalizadas entre os saberes e suas práticas cotidianas, diante da opacidade dos discursos e das forças que os controlam (FOUCAULT, 1987, p. 24). A materialização de um discurso constitui o sujeito e suas relações nesse trânsito de ação entre si e o outro; ela impera e está imbuída do cerceamento dos saberes, poderes e da ética, afinal de contas, são os não ditos, os silenciamentos que assumem o papel de denunciar os esquecimentos, os papéis predestinados pela história aos sujeitos. (ARAÚJO, 2000, p. 88).

Apesar das letras materializarem vozes de si, estão silenciadas no emaranhado excludente da sociedade hegemônica, sendo assim, como práticas discursivas, recuperadas, reforçadas e mantidas numa história, cristaliza-se pelo/no discurso colonialista, como uma maneira de vigiar sua presença. Para discussão, trazemos o primeiro excerto:

S1: **Território** sagrado
Respeite o *nosso* espaço
Devolva a *noossa terra*
Que pelo seu avô foi roubado. Brô MC's. “Humildade”.

S2: **Terra** Vermelha
Do sangue derramado
Pelos guerreiros do passado massacrados
Fazendeiros mercenários, latifundiários
Vários morreram tentando defender sua **terra**
Onde vivo,
Aldeia
(Já existiu guerra. Brô MC's. “Terra Vermelha”).

O recorte selecionado integra duas letras de músicas, “Terra Vermelha” e “Humildade”, partes de um todo, dum total de nove canções lançadas no ano de 2009 pelo grupo de rap Brô MC's. Os mestres de cerimônia, como se denominam nas identificações da cultura *hip hop*, são quatro jovens indígenas, Bruno, Charlie, Clemerson e Kelvin, residentes nas aldeias urbanas transfronteiriças: Jaguapiru e Bororo.

Os recortes realizados na materialidade nas letras das músicas manifestam uma relação entre os versos; há um tipo de construção que denuncia as relações sociais anteriores ao próprio sujeito indígena (interdiscurso). Os versos registram uma outra terra, constituem uma relação intrínseca de um com o outro e umbilicalmente ligada ao passado colonial. O vocábulo **Território** (corporeificado no primeiro verso, em S1) traz a acepção de: 1. Área dependente de uma nação, província ou localidade; 2. Termo; 3. Jurisdição)³, alude a formações discursivas hegemônicas e prevê uma demarcação territorial, proposta dos saberes e resquícios colonialistas.

Como o processo de identificação de um sujeito se constrói através da negação do outro (GUERRA, ALMEIDA, 2016) e os excertos aqui analisados emergem de sujeitos excluídos das práticas sociais, os versos (d)enunciam e constroem sentidos de uma realidade de si para si, de si para o outro, mostram o entrelaçamento da identificação do indígena com a terra e, conseqüentemente, ela se dá de uma maneira diferente da jurisdição colonial. **Território sagrado**, o uso e a recorrência da palavra **terra** (com as seguintes significâncias: 1. Planeta habitado pelo homem; 2. Solo. [...]5. Terra solta; pó; poeira; 6. Povoação; localidade; pátria; [...]; 8. Planície; território; região), extrapola a biologia e a natureza e ressignifica no uso feito pelo sujeito indígena, conectando-o ao seu povo e à própria terra.⁴

3 Ver <https://dicionariodoaurelio.com/>

4 Ver <https://www.priberam.pt/dlpo/>

Existem, portanto, nos versos, marcas de uma outra identidade, ecoada na história, identidade esta que entrelaça o indígena à sua terra, escapando dos meandros hegemônicos e capitalistas, pois mostra o indígena sendo a sua própria **terra**, num discurso que resiste aos saberes normalizadores.

Das especificidades desse *loci* enunciativo, entendemos que o pertencimento a um dos estados com maior produção agropecuária do Brasil corrobora o fortalecimento da ordem discriminatória da população indígena. Aqui, não procuramos optar por um “lado” (não iremos negar também nossas inscrições como sujeitos preocupados com a maquinaria exclusiva), mas (d)enunciar os rastros das memórias recuperadas pela materialização inconsciente na língua(gem) de sujeitos excluídos dos discursos, que, nas canções, desestabilizam os saberes e encontram um espaço para falar de si, a partir de um estado que também se destaca por possuir a segunda maior população indígena do Brasil.

Sendo assim, o discurso em questão traz uma formação discursiva bélica, denunciando uma luta eminente e histórica entre indígenas e demais populações. O uso dos verbos no imperativo **respeite** e **devolva** faz emergir um eminente desejo de recuperação dos seus bens (i)materiais. E, junto, recupera na história esse desejo, originado, aqui na fronteira, pelo homem branco que, durante a Guerra do Paraguai, datada de 1864 a 1970, instalou-se em terras quase inabitadas. Esse branco é o **avô** ancestral, nesse discurso que responsabiliza os descendentes, ao longa da história, pelo roubo (**roubado**) executado: roubo aqui entendido como o ato de tomar algo de alguém sob ameaça de violência.

Essas formações discursivas bélicas trazem nos versos da letra de “Terra Vermelha” a intensificação de um conflito, uma tensão identitária e anunciam, na condução do intradiscorso, as escritas de si, do indígena, sob o olhar do outro. Em suma, a corporificação do indígena como herói (**Vários morreram tentando defender a sua terra**), a partir da presença dos vocábulos **massacrados**, vem recuperar a memória de **guerreiros** do passado, que responsabiliza, na história dos acontecimentos, os assassinatos dos povos indígenas.

O traço identitário delineado nesses versos, marcado pelo item lexical **mercenário**, traz as sinuosidades capitalistas, objetificando o lucro e os meios para se *obter*. Estampam com o emprego de **latifundiários** outros efeitos de sentido: exteriorizam os meandros capitalistas, eurocêntricos, em que um único sujeito é senhor de uma imensa propriedade. Ressaltamos que os dicionários relacionam a palavra **latifundiário** ao vocábulo **coronelismo**⁵.

Posto isso, entendemos que a língua escancara as marcas e os rastros do outro inscritas em sua subjetividade e, nesse sentido, a presença duma materialidade linguística específica, a partir do uso dos pronomes possessivos *NOSSO* e *NOSSA*, denuncia um sujeito atravessado por uma história não contada. Destoando da visada hegemônica, o indígena marca sua sobrevivência de uma perspectiva coletiva, em que as terras são de todos os indígenas (ou deveriam ser!). Isso vem extrapolar a mirada capitalista globalizada que reforçou nos saberes homogeneizantes uma prática econômica baseada na

5 Ver <https://www.priberam.pt/dlpo/>

produção em série e no consumo desenfreado dos bens materiais e imateriais (**Terra Sagrada**) no que diz respeito ao sentimento de pertencimento a determinadas sociedades.

(In)Conclusivas considerações

O Sol da fronteira se põe num translúcido jogo de cores avermelhadas e alaranjadas, talvez, apenas a terra vermelha daria conta de explicar o escoar carmesim pelos céus *fronterizo*. Possivelmente a terra árida tenha se pintado de sangue indígena e retratado as cores da violência.

Uma leitura em Análise de Discurso, aplaudindo uma perspectiva transdisciplinar, não se pauta, tão somente, numa metafórica apropriação dos ditos inscritos na terra e nos céus, não obstante, nas particularidades materializadas na língua(gem) e na referência sobrepujada nos aspectos histórico-sociais. Sendo assim, este trabalho procurou traçar a identidade indígena inscrita, a partir das escritas de si do próprio indígena, a representação de si e do outro, emergem no discurso do *rap*.

O aparecimento de uma manifestação artística, como o *rap* indígena, com(re)clama a violência vivenciada pela população indígena, materializada, tomando como eixo *norteador* o engessamento a partir das práticas colonialistas que ainda figuram, através dos poderes, saberes e seres. É por intermédio do exacerbado de poder que a resistência irrompe os céus e vocaliza a exclusão, a marginalização e a identidade inscritas pelo o(O)outro, esculpindo, portanto, a voz excluída do sujeito indígena da fronteira.

Em suma, tomando como aporte *Suleador* desta pesquisa, a incompleta língua(gem) não acampa toda a análise, por isso uma análise discursiva transdisciplinar autoriza esse tipo de leitura e, à vista disso, alcançar a complexa heterogeneidade das questões corporificadas no discurso do indígena não reside apenas na palavra, congrega toda uma gama de outros saberes recuperáveis em outras áreas de conhecimento.

Referências

ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*. Trad. Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Editora UFPR, 2000.

AUTHIER-RÉVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia, Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

CARDOSO, Silvia Helena B. *Discurso e Ensino*. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica/ FALE-UFMG, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Trad. Fabiana Komesu. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CORACINI, Maria José R. F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FOUCAULT, Michael. *A arqueologia do saber*. Trad. De Luiz Felipe Baeta Neves. 3ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. *Os Anormais*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. Escrita de si. In: (org) MOTTA, Manoel Barros da. *Ditos e Escritos, volume V: Ética. Sexualidade. Política/Michael Foucault*; Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 141-157.

GÓIS, Marcos L. S. Discurso contemporâneo: Migrantes no Jornal O GLOBO. In: GUERRA, Vania; NASCIMENTO, Celina; SOUZA, Claudete. (orgs) *Sociedades Contemporâneas: diversidade e transdisciplinaridade*. Campinas: Pontes, 2016. p. 241-270.

GUERRA, Vânia M. L.; ALMEIDA, Willian, D. Mulher(es) indígena(s) e escrita(s) de si: a (re) produção das identidades periféricas. In: _____. (orgs). *Povos indígenas em cena: das margens ao centro da história*. Campo Grande: OMEP/BR/MS, 2016, p. 139-156.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos*. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, M.R.V.; CRUVINEL, M.F.; KHALIL, M. G. (org.) *Análise do discurso: entornos e sentidos*. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2001, p. 09-36.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et. all. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 7ed. Campinas: Pontes, 2015.

PRIBERAN. Acesso ao site <https://www.priberam.pt/dlpo/> em 29 de abril de 2017 às 10h.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 227-278.

SANTOS, Boaventura de S. *Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Paulo S, Nolasco dos. *Fronteiras do Local: roteiro para uma leitura crítica do regional sul-mato-grossense*. Campo Grande: Editora UFMS, 2008.

A reiteração na escrita textual: um olhar sobre a continuidade e a progressão do texto

Gilvana Mendes da Costa¹

Introdução

O intuito desse trabalho é apresentar o resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa realizada a partir da análise de textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Teresina-PI.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a continuidade e a progressão referencial a partir das ocorrências dos procedimentos de repetição e substituição lexical em textos narrativos. Para efeitos de compreensão do leitor deste estudo, explicita-se que a noção de continuidade aqui apresentada refere-se à recorrência do referente ativado no texto e já a progressão é compreendida pelo acréscimo de informações explícitas ou inferidas a partir do uso de lexicais na superfície da tessitura.

A interação sociocomunicativa entre os falantes de uma língua acontece a partir de textos orais e/ou escritos. Desse modo, o estudo do texto pela escola demonstra a participação dessa instituição na formação social dos alunos. O ensino do texto é o ponto de partida e de chegada do ensino de Língua Portuguesa. Dele decorre a compreensão e o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, escuta e fala. Tais habilidades são basilares para o processo de aprendizagem da língua segundo as abordagens teóricas que fundamentam e orientam o atual currículo escolar.

Neste estudo, focalizou-se a habilidade de escrita observando os aspectos de continuidade e de progressão do referente apresentado nos textos dos alunos. Entende-se que a manutenção temática e a construção informativa do texto são aspectos essenciais para a produção de qualquer gênero textual. Para compreendermos e analisarmos tais aspectos, destacamos a relação de reiteração no texto produzida a partir dos recursos de coesão de repetição, substituição por sinônimos e caracterizadores situacionais.

Para delimitar o quadro teórico de descrição dos recursos coesivos propostos utilizou-se um quadro teórico produzido por Antunes (2005). Destacamos os estudos empreendidos por Koch (2014), Koch e Elias (2014), Koch (2014), Marcuschi (1992), Adam (1992).

¹ Mestre em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Especialista em Linguística, a teoria dos gêneros textuais e o ensino de Língua portuguesa, UESPI, 2012 e Especialista em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA, IFPI, 2015.

Este trabalho está organizado em introdução, fundamentação teórica subdividida nos itens: 2.1 O texto sob a perspectiva interacionista da linguagem: pressupostos basilares para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e 2.2 A relação de reiteração no texto: procedimentos de repetição e de substituição, 3. Aspectos metodológicos, 4 Análise dos dados sob a perspectiva da continuidade e da progressão, considerações finais e referências bibliográficas.

2. Fundamentação teórica

Esse item foi discutido em dois subitens para melhor organização das ideias propostas no estudo.

2.1 *O texto sob a perspectiva interacionista da linguagem: pressupostos basilares para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa*

A comunicação entre os falantes de uma língua é realizada por meio de textos e nunca por frases isoladas fora de um contexto discursivo. Essa compreensão sobre o funcionamento do texto rege há algum tempo o processo de ensino de Língua Portuguesa.

Diversas vertentes teóricas abordam o texto como elemento basilar para o estudo das mais diferentes facetas que a língua apresenta. Nesse sentido, alinhamos nossa discussão à abordagem interacionista presente no campo da Linguística textual. Pretendemos com esse propósito, reafirmar o potencial de estudo do texto valorizando os aspectos linguísticos e sociocomunicativos para a produção e compreensão da textualidade.

Os estudos inerentes à concepção interacionista da linguagem observa na tessitura textual uma relação dinâmica entre o nível linguístico e o nível pragmático. O que confirma a tese de Roncarati (2010, p. 49) quando assevera que o texto “é um objeto multifacetado e complexo”. A concentração de elementos linguísticos, cognitivos, sociais, históricos, ou seja, de elementos de diversas ordens pressupõe a abordagem tanto destas partes específicas sem perder de vista o texto em sua integralidade.

A concepção interacionista engloba uma visão de linguagem interligada ao plano das relações interativas. Enquanto as tendências tradicionais de ensino de língua portuguesa centralizam a linha de trabalho em aspectos estruturais dos signos linguísticos, a concepção interacionista apoia-se na relação construtiva entre a estrutura e a função social do texto.

A partir dessa aceção, passou-se a compreender que os conhecimentos inerentes ao repertório linguístico não são elementos estanques e nem suficientes para serem assimilados como um conjunto de regras, mas que são (re) construídos a partir da negociação entre os falantes da língua em situações comunicativas. Os aspectos linguísticos são monitorados pelo propósito comunicativo do produtor do texto.

Marcuschi expõe ainda que

A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dada *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. (2010, p.34). [grifo do autor].

A abordagem interacionista da linguagem permite que o ensino de língua portuguesa valorize a dialogicidade no processo de produção de escrita, em que os produtores textuais adéquam seus construtos escritos para a compreensão de seu interlocutor. Esse fato direciona o ensino da escrita textual ao atendimento de propriedades reais de uso da habilidade de escrever. KOCH, p. 2014, p. 31 explicita que

[...] o texto passa a ser visto como propósito *lugar* da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes, mas, sobretudo, a sua reconstrução no momento da interação verbal. (KOCH, 2014, p. 31) [grifos da autora]

O texto é uma manifestação material da língua proveniente de uma organização discursiva determinada por situações de comunicação. É um “universo complexo” que requer uma discussão mais aprofundada. Por hora, almeja-se reconhecer características que o determina enquanto “modelos correspondentes a formas sociais” e os aspectos que configuram seu nível estrutural.

Nesse sentido, Parâmetro Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN's (1997, p. 27) dizem que “Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero”. A noção de gênero vinculada a esta estudo corresponde a um modelo de texto construído socialmente para tornar possível a comunicação entre os falantes de uma língua. Sendo esse construto impossível de contabilizá-lo na prática de interação comunicativa, em virtude da dinamicidade da linguagem.

O caráter funcional dos gêneros dar-se pelo propósito empreendido na ação enunciativa entre os falantes. Todos os modelos de textos convencionados em práticas escolares de escrita, por exemplo, têm funções específicas relacionadas a diferentes situações sociodiscursivas.

A função social dos gêneros é aspecto preponderante, porém, outro quesito faz-se importante, a sua forma estrutural, que por sua vez, apresenta-se em um número limitado. A estrutura dos enunciados textuais organiza-se por meio de tipologias composicionais. Bronckart (1999, p. 117) assinala que “o agente produtor do texto dispõe de representações ou de conhecimentos relativos a um dado tema, que estão estocados em formas lógicas e/ou hierárquicas, às chamamos de macroestruturas”. Estas macroestruturas representam marcas concretas relativas às pretensões comunicativas dos falantes. Inseri-se nesse contexto proposições de cunho narrativo, descritivo, injuntivo, argumentativo, dialogal. Adam (1992) aborda tais marcas como seqüências textuais.

Somando aos aspectos de gêneros e tipologias têm-se as propriedades básicas que devem ser observadas em todo gênero de texto, denominados por Beaugrande & Dressler (1997) como fatores de textualidade. Esses fatores configuram princípios inerentes ao campo linguístico e pragmático, sendo-os de suma relevância para construção de sentido. Costa Val (2006, p. 5) sobrepõe que esses fatores formam um “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não uma sequência de frases”.

Os fatores linguísticos são relacionados sob o foco da coesão e da coerência, enquanto que os fatores pragmáticos são relacionados sob o enfoque da intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade procedentes das práticas sociocomunicativas. Na constituição da textualidade esses aspectos têm apresentam significância suficiente quando observados isoladamente, apenas para efeito de análises e reflexões devam ser vistos separadamente.

Pressupõe-se que entender tais aspectos, esclarece possíveis dificuldades no processamento da produção e da compreensão de textos escritos e orais.

No capítulo seguinte, discute-se sobre a relação de reiteração presente no texto a partir dos procedimentos de repetição e de substituição. Essa discussão focaliza-se na apresentação dos recursos gramaticais e lexicais apresentados por Antunes (2005) para realizar a reiteração no texto.

2.2 *A relação de reiteração no texto: procedimentos de repetição e de substituição*

A coesão textual é normalmente compreendida pela utilização adequada de determinados recursos coesivos na superfície da produção escrita. Tal ação é fator é parte essencial, embora não determinante, para o estabelecimento da coerência global do texto. Beaugrande & Dressler, 1997, p 33-37 asseveram que a coesão pode ser compreendida como os

²diversos modos como os componentes da superfície textual, isto é, as palavras, podem conectar-se entre si dentro de uma sequência. Esses componentes dependem uns dos outros, conforme convenções e formalidades de ordem gramatical, de maneira que a coesão descansa sobre dependências.

A propriedade da coesão atua no texto fazendo uma espécie de ligação entre suas partes. Ela não acontece de qualquer maneira, mas a partir da atuação do sujeito sobre sua escrita ao buscar unir palavras e parágrafos. Desse modo, reconhece-se que o produtor textual faz escolhas quanto ao uso dos recursos convencionados pela língua mais apropriados a sua forma de produzir uma mensagem para seu interlocutor.

2 Las diferentes posibilidades en que pueden conctarse entre si dentro de una secuencia lós componentes de la SUPERFÍCIE TEXTUAL, es decir, las palabras que realmente se escuchan o se leen. Los componentes que integran la supeficie textual dependem unos de otros conforme a unas convenciones y a unas formalidades gramaticales determinadas, de manera que la cohesión descansa sobre DEPENDENCIAS GRAMATICALES.

A união entre os segmentos do texto estabelece não somente um vínculo presente na superfície do texto, mas uma relação entre conceitos. Trata-se do estabelecimento de uma relação não apenas no nível sintático, mas no nível semântico, fatores que funcionam para a continuidade textual. Antunes (2005, p. 48), por seu turno, afirma que “a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade”.

Numa perspectiva mais ampla do que afirma acima a autora, a continuidade de sentido proveniente da coesão estabelecida no texto diz respeito a possível focalização de um referente que desencadeia toda a ligação de sentido construída no texto. Pode-se implicar que determinados recursos gramaticais e lexicais funcionam para manter o leitor a par de um tema apresentando-lhe em alguns momentos um fluxo informativo sobre esse referente. Koch e Elias (2014) denominam esse acréscimo informacional como progressão. Esses aspectos incidem na relação de coesão e coerência tanto localizada quanto global do texto.

Antunes (2005) expõe no quadro a seguir como podem ser realizadas as relações coesivas no texto a partir do uso de determinados procedimentos e recursos.

	Relações textuais (Campo 1)	Procedimentos (Campo 2)	Recursos (Campo 3)	
A COESÃO DO TEXTO	1. REITERAÇÃO	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase	
			1.1.2. Paralelismo	
			1.1.3. Repetição propriamente dita	. de unidades do texto . de unidades da gramática
		1.2. Substituição	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada ¹ por: . pronomes . advérbios
			1.2.2. Substituição lexical	Retomada por: . sinônimos . hiperônimos . caracterizadores situacionais
			1.2.3. Elipse	Retomada . elipse
	2. ASSOCIAÇÃO	2.1 Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	. por antônimos . por diferentes modos de relações de partes/todo
	3. CONEXÃO	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre os termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes conectores	. preposições . conjunções . advérbios . e respectivas locuções

ANTUNES, I. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 51.

De acordo com o quadro apresentado pela autora verifica-se que as relações semânticas instauradas por meio das articulações coesivas no cotexto podem ser de três tipos: reiteração, associação e conexão. A relação de associação configura-se pela afinidade entre o sentido das palavras, enquanto que a de conexão tem a ver com a vinculação que é feita através da utilização de conectores para ligar as partes do texto, como as orações, períodos, parágrafos.

Em virtude da relação de reiteração contribuir com dados que convergem com o foco deste trabalho propõe-se o tratamento, apenas desse tipo específico de relação textual. Segundo Antunes (2005, p. 60) a reiteração é caracterizada por ser

[...] a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo *retomados*, criando-se um movimento constante de *volta aos segmentos prévios* – que assegura ao texto a necessária *continuidade* de seu fluxo, de seu percurso, como se um fio o perpassasse do início ao fim. É por isso que todo texto se desenvolve também num movimento para trás, de volta, de dependência do que foi dito antes, de modo que cada palavra se vai ligando às outras anteriores e nada fica solto. [grifos da autora].

Ao que parece, a relação de reiteração ocorre sob a perspectiva estrutural e semântica. Desse modo, observa-se, no quadro anteriormente exposto, que os procedimentos de repetição e de substituição resultam do uso de recursos. Tal procedimento implica na reiteração por meio da recorrência de um termo que mantém uma espécie de manutenção da forma e do conteúdo.

Na Perspectiva do procedimento da repetição destacam-se as paráfrases, os paralelismos e repetições propriamente ditas de unidades lexicais e gramaticais. Tal procedimento que implica a reiteração por meio da recorrência de um termo “*mantendo* um elemento da forma ou do conteúdo” (ANTUNES, p. 60).

Uma peculiaridade nas repetições propriamente ditas é que elas não apresentam apenas a função de manutenção temática. Tanto Marcuschi (1992), quanto Antunes (2005) reconhecem o potencial desse tipo de recurso para a construção informativa do texto, a exemplo, o valor de sentido de ênfase e de contraste. Desse modo, as repetições não representam prejuízos à coesão e à coerência quando resultantes de um uso consciente desse recurso. Denominamos de uso consciente dos recursos gramaticais, quando o produtor do texto realiza escolhas linguísticas baseadas numa correspondência sintática e semântica.

O procedimento de substituição, por sua vez, implica na reiteração por meio da modificação dos segmentos por meio da substituição. Salienta-se que a substituição gramatical incide na substituição de um nome por um pronome e a substituição lexical de palavras que tenham sentidos equivalentes.

A substituição lexical pode ser feita a partir dos recursos da sinonímia, hiperonímia e caracterização situacional. Sobre esta, Antunes (2005, p. 109) refere-se como “a particularidade de retomar um referente textual por meio de uma expressão que funciona como uma descrição desse referente, conforme o que é relevante focalizar na situação concreta da enunciação”. As relações

coesivas presentes no texto não são, apenas, de cunho gramatical dadas na superfície do texto, implicam principalmente no nível semântico da produção textual. Atingir o plano semântico da conexão entre as palavras, sem perder de vista o contexto em que o discurso está sendo produzido é fator essencial no processo de escrita.

É importante perceber a relação sintático-semântica que os recursos coesivos exercem no construto textual, situação que ainda é pouco trabalhada no ensino de língua portuguesa. Marcuschi (2012, p. 69) defende a relevância dos recursos coesivos sob esta perspectiva ao postular que “esses fatores dão conta da estruturação da sequência superficial do texto; não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual”.

Partindo do que afirma o autor, os estudos sobre coerência textual mediante os pressupostos da Linguística de texto denotam uma acepção de coerência muito abrangente, relacionando sentido do léxico, situação contextual, bem como os encadeamentos coesivos construídos na superfície.

Todo o repertório teórico até aqui apresentado será válido para a análise dos dados investigado neste estudo. No capítulo seguinte, será exposta a organização metodológica da pesquisa.

3 Aspectos metodológicos

A metodologia realizada na pesquisa foi de natureza qualitativa e de cunho descritiva. A coleta de dados ocorreu em textos narrativos produzidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Neste trabalho apresenta-se apenas 1 (um) texto dos 10 (dez) textos que compõem a amostragem dos dados da pesquisa integralmente.

Procedeu-se a análise dos dados da seguinte forma: primeiramente, identificar o referente que esteja presente nas principais partes em que a tipologia narrativa se organiza, a saber, início, meio e fim. Em seguida, descrever o tipo de recurso utilizado para reiterar esse referente no texto e por fim analisar qual a relevância desse recurso para promover a continuidade e a progressão da referencial no texto.

4 Análises dos dados sob a perspectiva da continuidade e da progressão

A seguir apresenta-se o texto de análise.

<p>Maria e o passarinho 1. um dia Maria saiu para ir a praça 2. mas no caminho viu um passarinho com a 3. aza machucada. Esa mosa que nunca teve bicho de criasão 4. levou para casa o bichinho que não conseguia 5. nem mover a aza. Aos poucos ia melhorando 6. um dia insolarado um gato de rua 7. viu o passarinho o gato pulou o muro deu 8. um sauto na arvore pulou na cama 9. estava prestes a comer o passarinho quando 10. sail voando. Maria entrou e espusou 11. u gato do quarto e ficou com muita 12. raiva do gato de rua mas sua raiva foi 13. toda para o espaço quando ela viu o passarinho voando 14. Maria ia levar ele 15. para um lugar muito bonito chamado a natureza 16. o pasaro não tinha medo por que ia sua salvadora 17. E la o pasaro foi solto e viveu feliz para sempre</p>	<p>{ Título { Início { Meio { Fim</p>
--	---

Para identificar o referente que desencadeia a unidade de sentido do texto e para proceder a localização dos recursos utilizados para marcar a continuidade e a progressão fez-se necessário observar o texto dentro dos aspectos que caracterizam as sequências tipológicas teorizadas por Adam (1993, p. 53 *apud* BONINI, 2005, p. 220). No caso do texto em análise, a sequência tipológica narrativa.

Conforme o exposto, delimitou-se para a categoria de identificação do referente principal, o tópico de sucessão de eventos que é apresenta as noções de início, meio e fim do texto e o tópico unidade temática que diz respeito ao referente mantido no texto com a finalidade de construção de sentido na totalidade desse texto.

No texto, **Maria e o passarinho**, identificou-se que o referente principal é inserido no texto a partir do título. Tal referente é denominada pelo nome de **Maria**. Ao longo da narrativa a personagem é reiterada pela ocorrência de três repetições desse mesmo nome, em seguida pela substituição por duas caracterizações situacionais localizadas na linha 03 “**esa mosa que nunca teve bicho de criasão**” e “**sua salvadora**” na linha 16.

Em termos de continuidade, observa-se que os recursos de repetição e substituição cumprem o propósito de manter a unidade temática do texto. Isso quer dizer que o leitor pode conferir a existência de um foco discursivo principal.

No que concerne à progressão verifica-se que o recurso da repetição não foi produtivo. Da forma como as repetições foram apresentadas no texto, o leitor não consegue depreender um fluxo informacional. Ao contrário ocorre com o uso do recurso da caracterização situacional. Esse tipo de recurso contribui para constituição da unidade temática trazendo à tona ampliação do universo de sentido do texto.

Constatou-se que o uso de sinônimos não foi recorrente para a continuidade e para progressão nas produções escritas selecionadas para esta pesquisa.

Em relação à análise realizada dos dados, ressaltamos algumas informações a serem explicitadas nas considerações deste trabalho.

Considerações finais

Os procedimentos de repetição e de substituição lexical analisados sob a possibilidade de promoverem a continuidade e a progressão referencial no texto levaram-nos a constatação de que a continuidade do texto foi produtivamente realizada pelo uso de repetições e pelo uso dos recursos de caracterização situacional.

Observou-se que as repetições não comprometeram a objetividade e a coesão do texto e que os termos hiperonímicos e sinonímicos não foram recorrentes nas amostras de texto. Em relação à progressão verificou-se que apenas os recursos de caracterização situacional foram produtores. Tais recursos demonstraram ser relevantes também para assinalar manutenção temática, haja vista que os sujeitos produtores dos textos utilizaram o recurso da caracterização situacional coerente com as informações atribuídas ao referente no decorrer do texto.

A análise dos dados possibilitou-nos a observação sobre os elementos concretos alusivos à coesão referencial, utilizados pelos alunos para organização de seus discursos. Entende-se que a análise partir de textos produzidos em situações de uso repercute em planejamentos e práticas mais próximos das necessidades de aprendizagens dos alunos.

Julga-se relevante a elaboração de intervenções didáticas que explorem ainda mais uso em texto das variedades dos recursos concernentes aos procedimentos de repetição e de substituição. Nesse sentido, ressalta-se o caráter relevante de observar tais recursos a partir da relação sintático e semântica, valorizando, assim, as esferas gramaticais e o contexto sociocomunicativo.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ADAM, M. J. **Les textes**: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Armand Colin, 1992.
- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. **Introducción a la lingüística del texto**. Trad. Sebastian Bonilla. Barcelona: Ariel 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais língua portuguesa**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. de A.R. Machado e P. Cunha.. São Paulo: Educ, 1999.

COSTA, Val Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCH, I. V. G. **A coesão textual**. 22ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Introdução à linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015

_____. V. M. ELIAS. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Repetição na Língua Falada: Formas e Funções. Tese (Livre Docência) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 1992.

_____. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RONCARATI, Claudia Nívia Souza de. **Cadeias do texto**: construindo sentidos. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Carnaval, axiologia e mídias sociais: os memes enquanto frestas da cosmovisão carnavalesca

Fernanda de Moura Ferreira¹

O carnaval, no complexo teórico bakhtiniano, mostra-se não apenas como um evento, mas como uma ruptura na realidade existente e predominante a qual se instala enquanto uma cosmovisão alternativa. A instalação dessa nova configuração ideológica de mundo traz consigo elementos não autorizados pela cosmovisão “oficial”, o que deságua em uma sensação de liberdade e despressurização, ocasionando uma explosão de sensações e sentimentos. Talvez seja por isso que o carnaval com toda sua estrutura ideológica seja uma festa de renovação: um suspiro de alívio e um novo encher de pulmões para suportar a realidade dominante. Para tanto, o carnaval e sua cosmovisão se usam de meios para sua realização. Entre as ações, há a alegre relatividade do mundo e as inversões: o primeiro diz respeito à fraternidade e alegria que subsidiam as relações entre os sujeitos carnavalescos, atenuando as tensões e conflitos, enquanto o segundo propõe e sustenta os rebaixamentos e elevações ocorridas (os nobres enquanto vassallos e vice-versa, as roupas vestidas pelo avesso, as imprecações direcionadas a autoridades, entre outros). Os elementos citados juntamente a outros se apoiam mutuamente para a manutenção de todos. Outro elemento que embasa essa segunda vida é o riso carnavalesco. Esse é fruto da amistosidade própria do carnaval e alimenta a manutenção de tal “harmonia”. Dessa forma, o riso se apresenta como uma ferramenta de atenuação das tensões e manutenção do sentimento de fraternidade em virtude de ser direcionado a todo e qualquer sujeito participante, por motivos que, em muitos outros casos, poderiam gerar situações de gravidade e conflito. Caracteriza-se, pois, como livre de quaisquer convenções da realidade ordinária. Portanto, ao ser a expressão e fruto da “gozação” oriunda das *mésalliances* e da relativa fraternidade, o riso, em plano inverso, reforça as estruturas da realidade dominante, tendo em vista que seu surgimento advém do contraste com ela.

Contudo, a realidade carnavalesca não está restrita à festa do carnaval, mas desponta em diversas situações da realidade ordinária, cotidiana. Não é raro a encontrarmos em nosso cotidiano, sendo charges e piadas “carnavais fora de época”, ao passo que são enunciados que abrem “frestas” para o surgimento da cosmovisão carnavalesca. Além dos gêneros mencionados, os memes, gênero

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), professora efetiva de língua portuguesa e literatura brasileira, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* João Câmara.

verbovisual surgido nas redes sociais que objetiva um parecer sobre situações cotidianas sob o signo do riso, emergem nesse mesmo contexto.

Sendo assim, este trabalho analisa a maneira como os memes se apresentam enquanto expressões da cosmovisão carnavalesca na sociedade de hoje. Para a realização desta pesquisa, foram usadas as reflexões feitas pelo Círculo de Bakhtin, utilizando as ideias de cosmovisão carnavalesca, axiologia e enunciado. Os textos analisados são provenientes de páginas da rede social Facebook, selecionada por ser um amplo escopo para a seleção de textos que propiciem esta investigação. O único critério para a escolha dos enunciados foi ser oriundo de rede social e discorrer sobre a mesma temática, respeitando os temas que mais estavam sendo abordados na rede. No caso, o processo de efetivação do afastamento da presidenta Dilma Rousseff e a posse do vice Michel Temer, considerando ser o tema mais debatido em 05 de setembro de 2016, data de seleção dos textos aqui analisados.

A metodologia utilizada é qualitativa por ser um trabalho de análise de enunciados, portanto interpretativista e de construção de sentidos e inteligibilidade enunciativa, pertencente à Linguística Aplicada de linha crítica, a qual é uma área de construção de conhecimento que objetiva o estudo do enunciado no meio social.

1. AS FRESTAS

Para iniciar a análise, é preciso ter clareza acerca de algumas categorias importantes, conforme explicitado abaixo:

O carnaval é uma festa popular que aqui se apresenta não apenas como o carnaval que nós conhecemos, mas todas as festas de cunho carnavalesco, a carnavalização seria a influência do carnaval na literatura e a cosmovisão carnavalesca seria a visão de mundo que permeia o evento do carnaval, seus modos de ver e experimentar o mundo. (FERREIRA, 2013, p. 80)

Em consonância com o supracitado, é preciso fazer uma observação. Inicialmente, a carnavalização foi utilizada por Bakhtin tendo por *corpus* o texto literário, entretanto, na atualidade, há diversos pesquisadores que viram nesse conceito possibilidades de análise de textos não literários, como foi o caso do autor da citação, efetuando, assim, plasticidade conceitual. Mais uma vez a carnavalização extrapola suas fronteiras iniciais por meio da análise dos memes, no caso, neste trabalho. Na esteira dessa reflexão, a carnavalização passa a ser entendida como uma materialização, via linguagem, da cosmovisão carnavalesca que se evidencia em textos de naturezas diversas que apresentam como ponto de encontro o acesso a uma realidade existente predominantemente em festas de cunho carnavalesco.

Esclarecidas as fronteiras, a análise.



Texto 1. Novo golpista

O texto acima é um meme que circulou na rede social *Facebook* como resposta ao encerramento do processo de impeachment favorável ao afastamento definitivo de Dilma Rousseff do cargo de presidenta da República. Estruturalmente, o enunciado apresenta trechos verbais e imagéticos: a figura de um carro vermelho, de um homem de terno e gravata apoiado ao carro (nosso conhecimento de mundo nos permite identificar o homem como Michel Temer), um fundo neutro em tom cinza, um círculo preto no qual está escrito “Toda linha com 10% de propina”, um trecho verbal na parte superior em letras maiúsculas e pretas (“NOVO GOL PISTA”) e outro na parte inferior em letras igualmente pretas, entretanto menores (“Venha fazer um test-drive num governo que não é seu”). Tal enunciado, assim como qualquer outro, participa de uma rede de enunciados unidos por uma mesma temática, no caso, os dizeres que compõem o discurso de que o impeachment é um golpe político, gerando favoráveis e desfavoráveis a tal parecer. A própria figura de Michel Temer tem sido recoberta por dois discursos principais: golpista, pelos que são desfavoráveis ao impeachment, e salvador, pelos que foram a favor. Assim, sobre ele recaem acentos de valor positivos e negativos. Além desses discursos, um outro pode ser evidenciado: as propagandas de carro. Quando se pensa em propaganda de carro, já há scripts prontos que geram certa expectativa quanto ao que “está por vir”. Entre os procedimentos esperados em um anúncio de carro está o convite para um test-drive, utilizar o carro sem a necessidade de comprá-lo. O meme traz a figura de um carro com nome “Gol”, evidenciado na

placa. O enunciado, então, utiliza o estilo funcional do gênero discursivo anúncio publicitário para sua construção composicional e atingir seu projeto de dizer.

Com base no discutido, podemos concluir que o enunciado visa expressar seu ponto de vista negativo sobre o resultado do impeachment e afirmar Michel Temer como golpista por meio da semelhança entre as palavras “golpista” e “gol pista” (presente no enunciado como o nome do carro mostrado, uma vez que o modelo do carro é “gol” e “pista” seria sua versão). Faladas rapidamente, “gol pista” tem a mesma sonoridade de “golpista”. Além disso, os trechos verbais tanto no trecho superior quanto inferior do anúncio reforçam a ideia negativa ao afirmar o “lançamento” de um novo golpista, trazer como vantagem para aquisição os 10% de propina (fazendo alusão aos 10% de desconto normalmente oferecidos) e o oferecimento de um teste-drive em um governo que não é seu (também fazendo alusão ao teste-drive de um carro).

Para a ocorrência do enunciado em análise, a cosmovisão carnavalesca se faz presente ao propiciar a gozação com uma figura de autoridade em nossa sociedade, a saber, o atual presidente Temer, o qual é recoberto por tom de seriedade e respeito em razão de sua posição social.

O rebaixamento presente no enunciado acerca da figura do presidente (isto é, a retirada da figura oficial de seu posto de solenidade para inseri-la em uma posição de deboche) gera uma lógica de inversão, a partir de sua dessacralização. Sobre isso

A lógica das inversões é própria dessa cosmovisão por remeter à relatividade das verdades e questionar o que está posto na vida oficial, uma vez que o homem não pode empreender uma revolução para mudar sua situação, ele joga toda a sede de mudança e desejos no carnaval, abrindo brechas na realidade oficial e pensando uma nova maneira de organização do mundo. (FERREIRA, 2013, p. 83-84)

Essas “brechas” são embasadas pelo riso, cuja boa aceitação social dá-lhe liberdade, e pela alegre relatividade do mundo – isto é, as estruturas que compõem a ordem social predominante são vistas com menor rigidez e passíveis de transformação e mudança no contexto do carnaval, uma vez que nada é visto como absoluto, abrindo espaço para a liberdade e excentricidade –, a qual acarreta na profanação da figura do presidente, dando a oportunidade para um tratamento mais escrachado.

A profanação é um dos elementos basilares da lógica carnavalesca e consequência da alegre relatividade de tudo, ao passo que perpassa o “manto do intocável”, próprio das figuras sagradas e oficias. Assim, ocorre o destronamento da figura oficial, com a retirada da áurea de formalidade, abrindo, assim, espaço para comportamentos linguísticos de injúrias e imprecisões.

Sobre o tratamento linguístico presente no enunciado em questão com seu herói, o autor russo discorre que

Durante o carnaval nas praças públicas a abolição provisória das diferenças e barreiras hierárquicas entre as pessoas e a eliminação de certas regras e tabus vigentes na vida cotidiana criavam um tipo especial de comunicação ao mesmo tempo ideal e real entre pessoas, impossível de estabelecer na vida ordinária. (BAKHTIN, 2010, p. 14).

Tais mudanças linguísticas que compõem uma quebra de decoro em ambientes outros propicia o aparecimento de enunciados como o analisado.



Texto 2

No enunciado acima, há trechos tanto verbais quanto imagéticos. O trecho verbal está presente na parte superior (“Carta Enigmática”) e na forma de sílabas abaixo das imagens. Essas se apresentam de quatro formas: uma chama, um rato, um tênis e fezes. O plano de fundo é em tom cinza e bastante sóbrio. As imagens e as letras apresentam a mesma cor preta, havendo apenas as cores cinza e preto.

O texto em análise dialoga com o estilo funcional de um outro gênero textual: a carta enigmática (texto que visa o deciframento de uma mensagem por meio de frases ou palavras incompletas), conforme o próprio trecho verbal indica. Assim, o estilo funcional de outro gênero é utilizado para a construção composicional do meme. No caso, há palavras incompletas e a união entre as sílabas ausentes formam a mensagem a ser decifrada, a saber, “Fora Temer”.

Semelhantemente ao discutido no texto anterior, o texto 2 dialoga com discursos sobre o então presidente Michel Temer e se posiciona quanto à sua figura, carimbando-o com acento negativo uma vez que o projeto de dizer deste enunciado aflora no deciframento de sua mensagem.

As figuras presentes para a realização da mensagem também são representativas, em razão de também serem socialmente recobertas por acento de valor negativo. A primeira figura é uma chama que remete ao fogo, o qual é recoberto por acentos sociais distintos, podendo ser visto como símbolo de renovação e destruição. No caso, a partir do tom sobre o herói (Michel Temer), pode-se interpretar o fogo como símbolo de destruição. A segunda figura é de um rato, o qual tem um acento negativo por socialmente simbolizar a sujeira, tanto no aspecto conotativo quanto denotativo, uma vez que sujeira se liga a desonestidade (corrupção, roubo, mentira). No caso, simbolizaria a corrupção e as tramas políticas insinuadas pelo enunciado. A terceira figura é de um tênis, o qual, enquanto calçado, pode simbolizar uma caminhada. No enunciado, o tênis pode indicar tanto um novo caminho ou o ato de pisar em algo (talvez na figura quatro). A figura quatro é de fezes, a qual possui um acento extremamente negativo por remeter à podridão, sujeira. Compreende-se que todas as imagens são direta ou indiretamente carimbadas por acentos negativos e se ligam ao herói do enunciado, imprimindo cada uma sobre ele uma opinião negativa.

Elementos da cosmovisão carnavalesca podem ser encontrados no enunciado em análise e auxiliam em sua construção.

A lógica das inversões está presente de maneira clara e perceptível, em virtude de haver o destronamento/rebaixamento da figura oficial e conseqüente profanação com o intuito de promover o escárnio. O destronamento é um dos princípios mais importantes do senso carnavalesco ao possibilitar que uma figura de autoridade seja aproximada a ponto de quebrar regras de etiqueta e convenções sociais, acarretando em sua profanação. Os elementos para o destronamento remetem ao âmbito da terra, tendo em vista que o rato habita, muitas vezes, ambientes subterrâneos; o tênis toca diretamente a terra; e as fezes remetem ao baixo corporal, também tidas como aproximadas da terra, tirando, então, toda atmosfera de superioridade. Tal aproximação gera também o livre contato familiar que visa à utilização de uma linguagem carregada de injúrias e imprecações, contudo os sujeitos não carimbam uns sobre os outros acentos negativos, mas se trata de uma composição do ambiente de alegria e amistosidade próprio do senso carnavalesco. Isso ocorre pelos modos como a personalidade vai sendo classificada – destruidor devido ao fogo, político corrupto a partir do rato e insignificante em razão das fezes. Interpretações e indicações dessa natureza em situações de formalidade e seriedade renderiam problemas àqueles que as fizessem.

Entretanto, embora haja um forte parecer negativo, verifica-se que não há represália quanto ao enunciado, por ele expressar sua avaliação sob o signo do riso, ou seja, utilizar-se da autorização social que o riso tem para tecer sua crítica sem maiores problemas. Assim, o riso corrobora com o rebaixamento da figura oficial e a envolve para que ela pudesse ser “tocada” por um enunciado, uma vez que autoridades são revestidas pelo discurso de que devem ser tratadas com respeito e formalidade. A “carta-branca” dada pelo riso tanto autoriza o rebaixamento quanto ao surgimento de um outro elemento próprio do carnavalesco: a menção ao grotesco e ao baixo corporal, estando ligados a uma cultura cômica popular. Assim, ao se representar uma avaliação sobre uma autoridade com uma imagem do produto de uma necessidade fisiológica (social e historicamente camuflada por

convenções sociais), há uma profanação no âmbito do grotesco, gerando as *mésalliances* – união entre os opostos (o alto e o baixo, o sagrado e o profano).

Verifica-se na quarta imagem a presença do que Bakhtin chamou de Realismo Grotesco, isto é:

As imagens referentes ao princípio material e corporal em Rabelais (e nos demais autores do Renascimento) são a herança (um pouco modificada, para dizer a verdade) da cultura cômica popular, de um tipo peculiar de imagens e, mais amplamente, de uma concepção estética da vida prática que caracteriza essa cultura e a diferencia claramente das culturas dos séculos posteriores (a partir do Classicismo). Vamos dar a essa concepção o nome convencional de realismo grotesco. (BAKHTIN, 2010, p. 17)

No caso da quarta figura, a imagem das fezes se liga ao Realismo Grotesco em virtude de ter como tema a menção às necessidades fisiológicas humanas. Entretanto, há uma divergência entre o tom dado à imagem e o tom dado pelo Realismo Grotesco, tendo em vista que os elementos deste são validados como positivos enquanto o daquele é negativo. Observa-se, portanto, a presença do elemento e a reavaliação social.

Considerações finais

Os enunciados analisados estão presentes no cotidiano, em situações de informalidade e podem ser configurados como gêneros primários, em função de não requerer alto grau de elaboração e formalidade. Isso já abre as portas para o surgimento de elementos da cosmovisão carnavalesca, cuja revelação ocorre em momentos diversos na sociedade. Sendo assim, conclui-se que a aparição do carnavalesco corrobora com a concretização de um projeto de dizer, com a expressão de uma avaliação sobre fatos cotidianos sob o signo do riso, abrindo espaço na realidade vigente para que o acento de valor possa aparecer sem as amarras da seriedade e sobriedade.

Os elementos mais encontrados nas análises foram o destronamento/rebaixamento da figura oficial do presidente Michel Temer, as *mésalliances* que imprimiram sobre a autoridade um tom popular, o livre contato familiar a partir do comportamento linguístico dentro das devidas adaptações e a menção ao Realismo Grotesco, em especial ao baixo corporal, com a figura das fezes.

Por fim, quanto ao aparecimento dessas frestas que despontam em diversos momentos e gêneros discursivos, o carnaval e a cosmovisão carnavalescas aparecem com uma função de “despressurização”. Dessa forma,

Vivendo em um mundo pesadamente monológico, Bakhtin foi, portanto, muito além da filosofia das relações dialógicas criadas por ele e por seu círculo e se pôs a sonhar também com a possibilidade de um mundo polifônico, de um modo radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipolentes, em que, dizendo de um modo simples, nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra. Um mundo em que qualquer gesto centrípeta será logo corroído pelas forças vivas do riso, carnavalização, da polêmica, da paródia, da ironia. (FARACO, 2009, p. 79).

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, F. M. *A construção axiológica do riso na charge: uma perspectiva bakhtiniana*. Natal: UFRN, 2013.

Fatos da variação em gramáticas luso-brasileiras: o horizonte de retrospectão de Serafim da Silva Neto

Jorge Viana de Moraes¹

0. Introdução

Partindo da hipótese de que Serafim da Silva Neto (1917-1960) elaborou em sua obra conceitos relacionados à variação e à mudança linguísticas, tendo como referência as três áreas de investigação a que esteve ligado: a Filologia Românica; a Crítica Textual e o conhecimento de Gramáticas: tanto das latinas como das portuguesas, o trabalho centrar-se-á apenas no último campo de atuação do autor em investigação, ou seja, tão-somente às gramáticas portuguesas por ele estudadas, com o objetivo de demonstrar como essas gramáticas serviram de fundamento para que Silva Neto, no conjunto de sua obra, apresentasse subsídios para a configuração de uma teoria sobre a variação e a mudança linguística, entre os anos 40 e 50 do século XX, portanto, 20 anos antes e independentemente dos estudos a que modernamente denominamos Sociolinguística (MORAES, 2015), disciplina autônoma em que se investigam as relações da língua com a sociedade.

Para alcançar nosso intento, o trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, trataremos de questões teórico-metodológicas por nós adotadas; em segundo lugar, organizaremos o trabalho de forma a dar conhecimento a respeito da atuação do autor estudado, apresentando os gramáticos que mais contribuíram para a construção de conceitos variacionistas na sua obra. Com isso, procuraremos explorar seu *horizonte de retrospectão* para, à luz da história, esclarecer como ele construiu tais conceitos a respeito da variação e mudança linguística, em parte, tendo como base importantes obras da tradição gramaticográfica. Discutem-se alguns conceitos linguísticos e gramaticais, analisados na perspectiva da dimensão temporal, isto é, na longa duração do tempo, o que inscreve o trabalho no contexto da História das Ideias Linguísticas, segundo o modelo de Sylvain Auroux (1992, 1998, 2006, 2008); Colombat (2007) e Colombat, Fournier e Puech (2010).

1. O aparato teórico-metodológico: a *história das ideias linguísticas*

Sabe-se que a variação é inerente à língua. **Hipótese:** se a variação é inerente à língua, a gramática reflete-a em seu corpo e poderá ser objeto de avaliação histórica, portanto, é natural que os

¹ Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo. É vice-líder do GT Gramáticas: História, descrição e discurso – CNPq/USP.

instrumentos linguísticos, i.é., as gramáticas, de algum modo, tenham feito referências a ela, seja, como as entendemos hoje, como variação diacrônica, variação sincrônica: diatópica (ou dialetal geográfica), diastrática (ou variação sociocultural) e diafásica (registro ou variação de acordo com a situação de *uso*); ou, seja como, normalmente, elas vêm inscritas nas gramáticas em períodos anteriores: “os antigos diziam X”; “em épocas antigas”, “já não se diz Y”, “falares”, “provincianismos”, “modos de dizer”, ou, simplesmente, “variação”, “dialeto”; “barbarismos”, “solecismos”, “idiotismos”, “vícios de linguagem”, “corruptela”, “os rústicos dizem X”, “na falado povo”, “o povo diz X”, “é vulgar empregar Y”, “o vulgo diz Y”, “calão”; ou ainda, “estilo”, “no estilo familiar”, “na fala descontraída”; “é erro dizer Y”, “falar vulgar” etc. As gramáticas, “geralmente se apoiando sobre uma discussão do que seja ‘bom uso’ vai reduzir esta variação” (AUROUX, 1992, p. 69), entretanto, como veremos, acrescentamos nós, não vai apagá-la totalmente.

Sabemos que para o historiador das ciências, a inscrição dos saberes linguísticos na história se faz de uma forma diferente das demais ciências. Nas ciências da linguagem, diferentemente do que ocorre nas ciências físicas, por exemplo, as continuidades parecem ser mais essenciais do que as rupturas. Isso porque, segundo Colombat, Fournier e Puech (2010), “uma disciplina tal como a gramática, [está] caracterizada, ao mesmo tempo, tanto pela ancianidade de sua origem quanto por sua orientação didática, presente no longo termo dos fenômenos notáveis de estabilidade e de reprodução marcantes” (COLOMBAT, FOURNIER, PUECH, 2010, p. 241).² É o que ocorre com a abordagem ao tema e ao tratamento de conceitos metalinguísticos relativos à variação e à mudança, que sempre estiveram presentes ao longo da história e da tradição gramaticográfica luso-brasileira, uma vez que as variedades linguísticas são o próprio espelho da diversidade sócio-cultural. Cada indivíduo torna-se, desse modo, detentor de uma competência comunicativa que reflete a complexidade e a variedade de situações sociocomunicativas das quais ele participa por ser membro de uma sociedade, seja no seio familiar ou na vida profissional, seja nas atividades culturais, religiosas ou de lazer. Silva Neto, sendo conhecedor de tais particularidades, fez uso dos dados acerca da variação trazidos por estes *instrumentos linguísticos*, que são as gramáticas. Quando atualmente se diz que uma comunidade “fala uma língua”, deixa-se normalmente a impressão de que todos os seus membros conhecem a mesma língua em sua integralidade. O que, segundo Azeredo (2007), não é verdade. “Ninguém, de fato, conhece uma língua na totalidade de seus usos, que são múltiplos” (AZEREDO, 2007, p. 35). O que se conhece e se emprega nas situações concretas de comunicação são *variedades* dessa língua. Tal afirmação na atualidade não chega a ser uma surpresa. É até mesmo um truísmo. No entanto, não o era no período de atuação de Serafim da Silva Neto, que declarou algo muito próximo disso, ao dizer que “a única espécie de língua que realmente existe é a *falada*. [...] Além disso, a classificação que fizermos será sempre relativa, pois cada pessoa emprega a língua a seu jeito” (SILVA NETO, FLV 1946, p. 22 e 31, o grifo é do autor).

2 Tradução de: “une discipline telle que la grammaire, caractérisée à la fois par l’ancienneté de son origine et son orientation didactique, présente sur le long terme des phénomènes de stabilité et de reproduction remarquables”.

2. A importância da gramática na obra de Serafim da Silva Neto

Quando o assunto é gramática, podemos encontrar duas atitudes diversas em Serafim da Silva Neto. De um lado, atitude de desaprovação em relação aos chamados puristas, e de outro, de aproveitamento de importantes dados (sócio)linguísticos recolhidos por ele para dar explicação ao desenvolvimento histórico da língua portuguesa em geral e do PB, em particular. Esses dados servem como importantes elementos na construção do que temos denominado de *subsídios para a configuração de uma teoria da variação linguística* no conjunto da obra desse autor, neste caso, colhidos especialmente em gramáticas do português. Para Silva Neto (IEFP 1956, p. 200), “a gramática deve[ria] ser simplificada e não complicada: deve[ria] registrar o mínimo de noções, não arbitrariamente deduzidas na cabeça dos gramáticos e pretensos gramáticos, mas, ao contrário, [deveria ser] rigorosamente justificada pelos fatos da língua”.

Enfim, na sua opinião, “o conhecimento gramatical deve[ria] ser um meio e não um fim” (SILVA NETO, IEFLP 1956, p. 192). Considerava, por isso, na tradição lusitana, a *Nova Gramática Portuguesa*, “depois de reformada e modernizada por A[ntónio] A[ugusto] Cortesão”, como sendo “uma das melhores gramáticas portuguesas” (SILVANETO, MFP 1988 [1952], p. 55).³ Essa gramática, conforme o mesmo Silva Neto informa, “trata[va]-se de refundição da velha gramática de Bento José de Oliveira (*Nova gramática portuguesa*, 1ª ed. 1862)” (Idem, Ibidem). Ainda na avaliação que fez das gramáticas de Portugal, Silva Neto reconheceu a importância da “*Gramática prática da língua portuguesa* (Porto, 1870)”, de Augusto Epifânio Dias, a quem atribui ter modernizado “os métodos de ensino” e introduzido, “pela primeira vez, a Sintaxe como capítulo de obra didática” (SILVA NETO, MFP 1988, p. 32). Para Silva Neto, “esse livrinho [de Epifânio Dias], refundido e aperfeiçoado pouco mais tarde (1875) é, ainda hoje, modelo de concisão e segurança e, a nosso ver – dizia ele – permanece como a melhor obra dessa espécie”. Em outro lugar, em defesa da unidade da língua portuguesa, Silva Neto (LCC 1960, p. 248) afirma que “a gramática de Epifânio Dias, por exemplo, encontra quem a adote tanto em Portugal como no Brasil”. Percebe-se que o filólogo brasileiro tinha apreço pela produção gramatical desenvolvida na segunda metade do século XIX, sob a égide da filologia histórico-comparativa.

2.1. A noção de variação linguística a partir do conceito de gramática

Em sua concepção de gramática, desde 1942, quando publicou o *Manual de Gramática Histórica Portuguesa*, está exposta a ideia segundo a qual “a gramática varia e evolui com os tempos” (SILVA NETO, MGHP 1942, p. 11). Segundo o filólogo, “certamente a primeira [gramática] que se escreveu sobre a nossa língua, a de Fernão d’Oliveira, em 1536, apresentava uma *fotografia* diversa da atual” (idem). A concepção de variedade, inclusive sociodialetoal, já se esculpia nessa obra do filólogo

³ *Manual de Filologia Portuguesa*.

brasileiro, a partir de noções distintivas, entre dois empregos da língua, conforme denominados por ele como: *corrente* e *literário*. Faz-se notório em passagens como as seguintes:

Em todas as línguas há dois empregos: *corrente* e *literário*. O primeiro, despreocupado e espontâneo, brota vivo e vigoroso na linguagem quotidiana, variando de acordo com a instrução das pessoas. [...] Em que língua escreveu Rúi Barbosa? Naquela mesma, descuidada e livre, que usavam os seus contemporâneos mais humildes: leiteiros, açougueiros, padeiros, etc. A diferença, porém, é que ele a tocou com a varinha mágica do seu gênio, dando-lhe uma incomparável auréola de encanto e sedução (SILVA NETO, MGHP 1942, p. 115).

Quanto à variedade culta, Silva Neto afirmava que “a gramática descritiva é, em suma, a exposição dos princípios da linguagem padrão. É a seleção social, como o modo de vestir, de falar, etc.” (idem, ibidem, p. 116). Em passagens como a seguinte, não seria nem mesmo presumível falar-se em *intuição sociolinguística* desse estudioso brasileiro. Há, simplesmente, uma clareza, uma nítida perceptibilidade conceitual a respeito da *variação linguística*, que, assim, é esquematizada pelo autor. Vejamos:

A linguagem literária pode ser *escrita e falada, prosa* ou *verso*. A linguagem corrente é sempre *falada*: é a linguagem das conversas entre amigos e parentes. Torna-se evidente que, sendo *artistificação* da linguagem corrente, a linguagem literária varia com a época (ibidem, loc. cit.).

Segundo essa perspectiva, inclusive a literatura de épocas passadas eram estilizações da fala corrente. Nesse sentido, Silva Neto (2004 [1957], p. 111) chega mesmo a considerar mais tarde que a “língua viva” fique, pois, no seu entender, “encarcerada, quase invisível debaixo dos enfeites e requintes com que a arte dos poetas e prosadores a engalana e afestoa”. Investigar como se davam tais *artistificações* era um dos objetivos desse seu *Manual de Gramática*, conforme afirmava o autor na parte destinada à *Crestomatia Arcaica* (dos sécs. XIII, XIV, XV, XVI e XVII), referentes às páginas 113 até 140. Na mesma obra, Silva Neto afirmava que “sem dúvida nem todos os Brasileiros falam da mesma maneira, pois a linguagem varia segundo a educação das pessoas” (1942, p. 32). E apresentava, ao que parece, a primeira classificação sociológica moderna, para não dizer sociolinguística, das variantes brasileiras:

Podemos distinguir, além da língua cultivada, a língua padrão que serve de modelo e ideal – a língua corrente de todos os dias, fala despreocupada das classes médias – a língua vulgar, usada por pessoas humildes sem instrução nenhuma, e, finalmente, as falas especiais empregadas por certos grupos: militares, estudantes, ladrões, etc. (SILVA NETO, MGHP 1942, p. 32).

Antes de passarmos ao estudo da presença das gramáticas no pensamento linguístico do nosso autor, segue uma relação dos principais gramáticos citados por Silva Neto. Não tivemos a intenção de esgotar a lista. Procuramos, todavia, elencá-los conforme surgiram no horizonte de nossa leitura.

(T1) Tabela de referência aos gramáticos na obra de Serafim da Silva Neto

Obra SSN	Ano	Págs.	Gramático	Obra gramatical	Séc./Ano
IELPB ¹	1950	42,61, 48, 154	Fernão de Oliveira	Grammatica da lingoagem portuguesa	XVI/ 1536
TMPSP ²	1956	19	Fernão de Oliveira	Grammatica da lingoagem portuguesa	XVI/ 1536
HLP ³	1957	192,389,422,482,485,490,493-4,498,607	Fernão de Oliveira	Grammatica da lingoagem portuguesa	XVI/ 1536
IELPB	1950	65, 69, 142	João de Barros	Grammatica da lingua portuguesa	XVI/ 1540
HLP	1957		João de Barros	Grammatica da lingua portuguesa	XVI/ 1540
IELPB	1950	70, 116	Duarte Nunes Leão	Orthographia da lingoa portugueza	XVI/ 1576
HLP	1957	564-5	João Franco Barreto	Orthografia da lingua portugueza	XVII/ 1671
IELPB	1950	151	Contador de Argote	Regras da Lingua Port., Espelho da Lingua Latina...	XVIII/ 1725
HLP	1957	561 a 564	Contador de Argote	Regras da Lingua Port., Espelho da Lingua Latina...	XVIII/ 1725
IELPB	1950	167, 179	Madureira Feijó	Orthog. ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a...	XVIII/1734
HLP	1957	564-5, 624	Madureira Feijó	Orthog. ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a...	XVIII/1734
IELPB	1950	160-1	Luís Verney	Verdadeiro metodo de estudar	XVIII/ 1746
HLP	1957	564-5	Luís Verney	Verdadeiro metodo de estudar	XVIII/ 1746
IELPB	1950	151	Caetano de Lima	Orthographia da Lingua Portugueza	XVIII/1736
FLV: AP ⁴	1946	221	Monte Carmelo	Compêndio de orthografia	XVIII/ 1767
IELPB	1950	88-89, 156: n. 56, 168, 179	Monte Carmelo	Compêndio de orthografia	XVIII/ 1767
HLP	1957	564-5,614,624-	Monte Carmelo	Compêndio de orthografia	XVIII/ 1767
IELPB	1950	154	Gram. século XVIII	Gramáticos do século XVIII	XVIII
IELPB	1950	199-200	Morais Silva	Epitome da grammatica da lingua portugueza	XIX/ 1806
HLP	1957	574	Morais Silva	Epitome da grammatica da lingua portugueza	XIX/ 1806
FLV: AP	1946	110-221	Morais Silva	Epitome da grammatica da lingua portugueza	XIX/ 1806
IELPB	1950	152, 161	Soares Barbosa	Grammatica philosophica da lingua portugueza	XIX/ 1822
HLP	1957	610, 618, 619	Soares Barbosa	Grammatica philosophica da lingua portugueza	XIX/ 1822
LCC ⁵	160	248	Epifânio Dias	Grammatica practica da lingua portugueza	XIX/1870
IELPB	1950	46	Epifânio Dias	Syntaxe histórica da lingua portugueza	XIX/1870
MFP ⁶	1952	32	Epifânio Dias	Grammatica practica da lingua portugueza	XIX/1870
MFP	1952	55	A.A. Cortesão	Nova Gramát. Portugu. acomod. aos programas oficiais	XX/ 1907

¹ Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa. ² Textos Medievais Portugueses e seus Problemas. ³ História da Língua Portuguesa 4^a ed. 1986. ⁴ Fontes do Latim Vulgar: o Appendix Probi. ⁵ Língua Cultura e Civilização. ⁶ Manual de Filologia Portuguesa.

Fonte: própria

3. A variação nas gramáticas portuguesas citadas por Silva Neto

Os gramáticos portugueses citados por Silva Neto, com relativa frequência, para ilustrar ou testemunhar aspectos *da variação linguística* foram: Fernão de Oliveira, Jerônimo Contador de Argote, Jerônimo Soares, e os ortógrafos João Franco Barreto; João de Moraes Madureira Feijó; Luís Verney e Monte Carmelo, os quais Silva Neto denominava gramáticos. Citava também, embora com menor frequência outros gramáticos, como Augusto Epiphanyo Dias, como se sabe, importante filólogo, linguista e glotólogo português do final do século XIX.

3.1. Fernão de Oliveira e Jerônimo Contador de Argote

Ao compulsarmos a *HLP* de Silva Neto (1957), verificamos que há inúmeras referências aos antigos gramáticos portugueses. Aliás, não só aos gramáticos como também aos dicionaristas e aos ortógrafos. No entanto, os dois gramáticos citados que estão mais diretamente relacionados ao problema aqui estudado: o da variação linguística, e que estão no *horizonte de retrospectão* do autor, são **Fernão de Oliveira** (1507-1581), já conhecido primeiro gramático português, do século XVI, que escreveu em 1536 a *Grammatica da lingoagem portuguesa*; e, **Jerônimo Contador de Argote** (1676-1749), autor de uma gramática de grande relevância do século XVIII, intitulada *Regras da língua portugueza, espelho da língua latina*, publicada pela primeira vez em 1721, sob o pseudônimo

de Pe. Caetano Maldonado da Gama, cuja segunda edição saiu acrescentada, em 1725, com a revelação do verdadeiro nome do autor⁴. Essa gramática foi “por onde”, conforme nos atesta Silva Neto (1957, p. 483) “durante tantos anos se estudou a nossa língua”, e na qual, como se verá, se descrevem pela primeira vez de forma sistematizada os dialetos portugueses. De acordo com Leite⁵ (2011, p. 665), há, “no que concerne ao tratamento da variação linguística”, ao longo da história da língua portuguesa, “três gramáticas relevantes de diferentes séculos (XVI, XVIII e XX)”. Das três obras apontadas pela autora, duas se referem justamente às de Oliveira e Argote. A terceira é a de Celso Cunha, que, para os propósitos deste trabalho, não será comentada. Segundo Leite,

para falar do assunto, é obrigatória a referência a nossa primeira gramática, a *Grammatica da lingoagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira, publicada em 1536, não somente por ter sido o instrumento que gramatizou o vernáculo, mas também porque registrou o estado da língua falada por pessoas cultas naquela altura no século XVI, com importantes referências sociolinguísticas. Depois dessa, tem-se de citar a gramática do Pe. Jerônimo Contador de Argote, *Regras da língua portuguesa, espelho da língua latina*, na sua segunda edição, de 1725, que traz um capítulo completa e especialmente voltado à variação linguística, com minucioso estudo dos dialetos regionais, e comentários importantes sobre os dialetos sociais, pelos quais se conhece não somente o estágio em que se encontram os estudos linguísticos da época, como também pormenores sobre o português praticado na época (LEITE, op. cit., p. 665-6).

É o que faz Silva Neto tanto em relação ao gramático do século XVI, quanto em relação ao do século XVIII; o romanista cita a ambos. Busca, no primeiro, as referências que tratam das variedades portuguesas no século XVI, e, ao mesmo tempo, trata de “como a história documenta a ‘evolução linguística’ a par das mudanças sociais”, como bem observou Leite (2007, p. 96). Nesse sentido, Silva Neto registrou o cuidado que **Fernão de Oliveira** teve de consultar fontes para atestar a mudança linguística. E, de fato, Silva Neto citou-o nos seguintes termos: “Fernão d’Oliveira teve o cuidado de consultar mulheres idosas para aprender o significado de palavras desusadas no seu tempo” (SILVA NETO, 1957, p. 34).

Mais adiante, Silva Neto demonstra, em uma longa citação, que “Fernão de Oliveira tinha perfeita noção, quer da *variedade linguística-social*, quer das variedades regionais” (op. cit., p. 490, grifo nosso). Ao final desse longo trecho citado, o filólogo brasileiro faz uma sinopse deste, diríamos modernamente, verdadeiro *quadro sociolinguístico* do português do século XVI:

Na lúcida exposição que acabamos de ler encontra-se:

- 1 – a *língua comum*: que todos falam e entendem, própria do nosso tempo e terra;
- 2 – a *língua padrão*: a dos cortesãos, a dos “melhores”, aqueles que mais estudaram e ocupam a classe social mais bem dotada;
- 3 – as *línguas especiais*;
- 4 – as *falas regionais*: o beirão, o alentejano, o extremenho, o interamense... (op. cit. p. 491).

4 Para maiores detalhes a respeito das duas edições da referida obra, ver Kemmler (2012),

5 A quem seguiremos de perto os estudos realizados sobre ambos os gramáticos (Cf. LEITE, 2007, 2011).

O comentário desse trecho citado em Silva Neto não escapou à Leite (2009, p. 215) que, em estudo que fez da obra de Fernão de Oliveira, a *Grammatica da lingoagem portuguesa* (1536), em comparação com a de João de Barros, *Gramática da língua portuguesa* (1540)⁶, dedicou considerável espaço para demonstrar o tratamento dispensado pelo primeiro sobre a *variação linguística*⁷; como se vê, aspecto já inaugurado no domínio português pela primeira gramática. Em certa altura da *HLP* quando estudava a evolução do sistema fonético português do século XVI, principalmente, no sentido de verificar que ele seria diferente do do século XX, Silva Neto buscou referência nos dois gramáticos já citados, por meio de uma obra de Franco de Sá.⁸ É provável que Silva Neto tenha iniciado seus estudos acerca dos gramáticos antigos (talvez até dos filólogos) por intermédio desse esquecido autor brasileiro, embora seja bastante provável que não tenha se limitado a ele. Afirmava que a leitura cuidadosa dos gramáticos do século XVI (referiu-se aqui também a João de Barros)⁹ oferecia a possibilidade de traçar um quadro tanto quanto possível fiel, desse sistema fonético descrito. A citação a Oliveira, nesse contexto, dá-se do seguinte modo, no qual Silva Neto adverte que

Inicialmente devemos observar que era diferente o ritmo da língua, a entonação, pois Fernão d'Oliveira acentua que 'nós falamos com grande repouso, como homens assentados', descrição que não se ajusta à realidade contemporânea, pois hoje os portugueses, sobretudo os de Lisboa e Coimbra não falam, como seus antepassados, repousadamente, mas, pelo contrário, à pressa (SILVA NETO, HLP 1957, p. 482).

Já, alguns parágrafos adiante, para melhor argumentar sobre essa mudança no sistema fonético português, Silva Neto, por meio de uma outra referência ao foneticista brasileiro Filipe Franco de Sá (estudioso do final do século XIX, que, segundo o autor, já havia observado a referida mudança no falar português), faz, ao que nos parece, a primeira menção a **Jerônimo Contador de Argote** na *História da Língua Portuguesa*, que, neste contexto de citação, servirá de testemunho para a comprovação cabal da mudança, mais precisamente à queda das vogais pretônicas da pronúncia normal portuguesa atual. Observemos, portanto, suas próprias palavras nesse sentido:

A êsses testemunhos já de si tão probantes, o distinto foneticista brasileiro Filipe Franco de Sá acrescentou o de Jerônimo Contador de Argote (1725), natural do distrito de Lisboa, autor de uma gramática por onde durante tantos anos estudou a nossa língua.

6 Obra que resulta de sua tese de livre-docência, apresentada e defendida em 2006, na Universidade de São Paulo, na qual a autora faz uma leitura segura e cuidadosa – como bem avaliaram Barros e Neves (na apresentação que fizeram da obra) – das duas primeiras gramáticas do português, no século XVI, na perspectiva dos estudos de Sylvian Aurox sobre a *gramaticalização, instrumentos linguísticos e engajamento normativo* (cf. BARROS e NEVES, in LEITE 2007, p. 15).

7 Nesse aspecto, tanto para o estudo específico sobre Fernão de Oliveira, quanto para um estudo comparativo entre este e João de Barros, conferir na mesma obra especialmente as páginas 205-15; 238; 241-2; 267 e 300.

8 Sobre Franco de Sá, “antigo político da Monarquia, nascido em 1841 e falecido em 1906”, Silva Neto afirmava que era autor de “notável trabalho”. “Franco de Sá – observa ele – conhecia perfeitamente a escola filológica portuguesa (Adolfo Coelho, Gonçalves Viana, Leite de Vasconcelos), a filologia românica do tempo e os antigos gramáticos portugueses. Os seus estudos foram publicados, postumamente, por Fran Paxeco, no Maranhão, em 1915, “*A Língua Portuguesa (Dificuldades e Dívidas)*” (SILVA NETO, 1986, p. 608).

9 Uma investigação mais específica sobre o tratamento dado por João de Barros à variação linguística não se justifica em nosso trabalho por dois motivos: primeiro, porque Silva Neto não reconhece este aspecto na *Gramática* de João de Barros; o segundo, que decorre do primeiro, dá-se porque entendemos com Leite (2007a, p. 252) que “o balanço da *variação* e do *uso* linguístico [embora só o primeiro desses aspectos nos interesse] na *Gramática* [de João de Barros] não é significativo”.

Diz êle que no Algarve “ao *e* fechado pronúnciação como *i*, assim como *pedaço* dizem *pidaço*, e ao *i* pronúnciação como *e* fechado; assim *dizer* pronúnciação *dezer*”. Como se vê – comenta Franco de Sá – o *e* medial átono que os lisboenses atualmente fazem mudo, era, no primeiro quartel do século XVIII, pronúnciação (ao menos pelos que falavam bem) como *e* fechado, *pedaço*, e não *pidaço* como em certos lugares do Algarve, ou *p’daço* como pronúnciação portuguesa de hoje (SILVA NETO, HLP 1957, p. 483).

O próximo passo é ainda mais contundente quanto ao aproveitamento por Silva Neto das ideias apresentadas na obra desse importante gramático do século XVIII, Contador de Argote. Mesmo quando tinha pressa em deixar sua *HLP* pronta, e não dispunha de tempo para fazê-lo, com maiores e detalhados comentários; ainda assim Silva Neto fazia sucintas e perspicazes observações, sempre de maneira criteriosa. É o que pode ser dito em relação ao capítulo sobre *O Século XVIII*, em que o romanista transcreveu integralmente a matéria na qual Contador de Argote, na quarta parte das *Regras da língua portuguesa...* (1725) dedicou à *variação* linguística do português. No contexto da citação, Silva Neto (1957, p. 561) diz que “logo no primeiro quartel do século XVIII (1725) temos um razoável panorama da língua portuguesa, nas *Regras* de D. Jerônimo Contador de Argote” e que seria conveniente reproduzir, “pelo seu elevado interesse documental, o capítulo relativo aos dialetos da língua portuguesa”. A citação começa exatamente no ponto em que Contador de Argote define o que é dialeto¹⁰:

MESTRE. Que quer dizer Dialecto?

D. Quer dizer modo de fallar.

M. Que cousa he Dialecto?

D. He modo diverso de fallar a mesma língua (ARGOTE, 1725, *apud* SILVA NETO, 1957, HLP p. 561).

E segue ininterruptamente (p. 562-4), até o ponto em que o gramático conclui a matéria com o último par adjacente *pergunta-resposta* do diálogo, embora Argote reconheça que o assunto não se finde por aí; mas, por tratar-se de uma obra de cunho didático, o exposto já seria, segundo entendemos, mais do que o suficiente para o autor: “M. Tendes mais que dizer dos Dialectos da língua Portuguesa?/ D. Mais há que dizer, mas isto basta (op. cit., p. 564).”

Vemos, no texto desse gramático, referido na sua integralidade por Silva Neto, que as considerações são bastante avançadas para a época, e antecipam em alguns séculos as definições e conceituações sobre a *variação linguística*, estudadas hoje tanto pela Dialectologia quanto pela Sociolinguística modernas¹¹. Silva Neto, como dissemos, embora não tenha feito maiores comentários a esta extensa e importante citação das *Regras*, que, obviamente, poderia ter sido melhor aproveitada, em seus vários aspectos, não fosse a precária situação enfrentada pelo filólogo durante a elaboração

10 A obra se estrutura em diálogos entre um Mestre e um Discipulo, à moda dos diálogos socráticos.

11 Também vemos, por exemplo, definidos por ele, isto é, por Argote, os três principais tipos de variações que considerou; ou, de acordo com sua própria definição, “esta diversidade pois de fallar, que observa a gente da mesma língua [...] Dialectos locais, e Dialectos de tempo, e Dialectos de profissão” (op. cit., p. 561).

final do trabalho (saúde debilitada, prazo vencido de entrega das provas¹², etc.), finaliza o trecho chamando a atenção para o fato de que Argote considerava Lisboa como lugar de referência para a língua padrão, ainda que para ele mesmo (isto é, para Argote) seu ponto de referência constante – como bem pondera Silva Neto – fosse a variedade de Estremadura:

Pelo que aí se lê parece que Contador de Argote considerava Lisboa como padrão. Com efeito, repare-se que o seu ponto de referência constante é a linguagem de Estremadura. Quando se refere aos traços dialetais (beirões, interamnense, etc.) fá-lo sempre em relação ao estremenho: veja-se que com relação a êste não aponta exemplos. É que considerava a linguagem normal portuguesa. Mais ainda: não considerava o falar da província do Alentejo na mesma situação dos demais, justamente porque difere pouco do da Estremadura. É ainda curioso e oportuno observar que Contador de Argote percebia que o português arcaico tinha muitas semelhanças com os dialetos atuais (1725) do Minho, Beira e Trás-os-Montes – o que vem a confirmar a crença de que êle considerava a linguagem estremenha como a base do português moderno e padrão (SILVA NETO, HLP 1957, p. 564).

Como já se afirmou, ainda que em alguns pontos da **HLP** seu autor não tenha conseguido manter a equidade necessária entre as partes desenvolvidas, ele soube recorrer com maestria a trechos que, por si só, são de extrema importância para a história da língua e, em especial, de nosso ponto de vista, para a historiografia linguística, tratando do tema da variação. Este é o caso do segmento integralmente retirado de Argote, sobre a variedade dos dialetos portugueses, conforme se viu; seja porque reproduz o importantíssimo testemunho do gramático setecentista sobre o estado da língua naquele tempo e espaços, seja porque, indiretamente, dá notícia do tratamento variacionista nas gramáticas portuguesas; neste caso, é extremamente relevante tanto sua referência à *Gramática...* de Fernão de Oliveira quanto às *Regras...* de Contador de Argote.

3.2. *A variação em Soares Barbosa*

Citado como testemunha da pronúncia brasileira, de acordo com Silva Neto, “o gramático **Jerônimo Soares Barbosa**, nascido em Ancião (entre Coimbra e Leiria) em 1737 e morto em 1816, diz que os brasileiros ‘pronunciavam como Z o S líquido, quando se achavam sem voz diante, ou no meio, ou no fim do vocábulo, dizendo: Mizterio, Fazo, Livroz novoz, em vez de Misterio, Fasto, Livros novos’ (Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou Principios da Grammatica Geral applicados á nossa linguagem, 2ª ed., 1830, pág. 52)” (SILVA NETO, IELPB, 1986 [1950], p. 161). Isto é, explica o filólogo,

os brasileiros pronunciavam mistério, fasto, livros novos, em lugar de mišterio, fašto, livroš novoš. Subsiste, porém, uma dificuldade: a que região do Brasil se refere Soares Barbosa? Acaso não se referirá a uma das regiões que ainda hoje assim pronunciam? Desde logo, contudo, excluimos o Nordeste, pois ele censura a pronúncia brasileira de prègar e vádio como prêgar e vádio (SILVA NETO, IELPB, 1986 [1950], p. 161).

12 É o próprio Silva Neto que reconhece em *Nota final* “a paciência quase inesgotável” que teve o editor diante das suas “demoras com as provas e constantes interpolações” (SILVA NETO, 1957, p. 580).

3.3. *A variação em Caetano de Lima, Monte Carmelo e Madureira Feijó*

Os ortógrafos D. Luis Caetano de Lima, Monte Carmelo e Madureira Feijó, citados por Silva Neto como gramáticos, dão testemunhos das variações entre as pronúncias portuguesa e brasileira. Sobre D. **Luis Caetano de Lima**, ortógrafo do séc. XVIII, referido por intermédio de Cornu, o autor afirmava que:

Um caso mais complexo é o caso de *e* pretônico, que na pronúncia portuguesa hodierna se elide, mas que no século XVI provavelmente se mantinha, como ainda hoje se vê no Brasil, e em certos falares ultramarinos. Essa é a opinião de Cornu, que se funda no testemunho de um gramático do século XVIII, a saber. D. Luís Caetano de Lima, segundo o qual aquela vogal pretônica era proferida com o som de *e* fechado ainda na primeira metade daquele século” (SILVA NETO, IELPB 1986 [1950], p. 151).

A apresentação do testemunho de **Monte Carmelo** se dá do seguinte modo: “A forma *mantega* já ocorre em Monte Carmelo, no século XVIII. Também aliás *pinhêro*, o que mostra que a evolução lisboeta de *ei* para *âi* constituiu talvez um esforço para manter o ditongo” (SILVA NETO, IELPB 1986 [1950], p. 156: n. 56). Silva Neto cita esta passagem para justificar a “pronúncia conservadora” carioca, em que há a redução do ditongo em palavras como *bêjo*, *pêxe*, *primêro*, *mantêga*. Sobre a pronúncia brasileira, novamente o filólogo fluminense fazia referência à Monte Carmelo: “Lembremos que já em 1767 um gramático português, Monte Carmelo, referindo-se precisamente essas vogais portuguesas abertas, [padeiro; esquecer; mordomo] dizia que os brasilienses confundem os acentos da nossa língua” (SILVA NETO, IELPB 1986 [1950], p. 168). Citava também os testemunhos de dois autores de forma conjugada, em que dizia: “Pouco mais tarde, em 1734 e 1735, os gramáticos Madureira Feijó e Monte Carmelo preferem *pergunta* a *pregunta*, como norma ideal da fala culta” (SILVA NETO, IELPB 1986 [1950], p. 179).

Madureira Feijó, também citado por intermédio do romanista suíço Julio Cornu, dá testemunho de formas já consideradas populares, no início do século XVIII. Silva Neto dizia que “Já no primeiro quartel do século XVIII, o gramático Madureira Feijó, natural de Bragança, censurava formas como *ómes* (homens), *ervage* (ervagem), *forruge* (ferrugem), *Estevo* (Estevão), *orfo* (órfão), *orgo* (órgão)” (SILVA NETO, IELPB 1986 [1950], p. 167). Isso para demonstrar o quanto essas variantes populares portuguesas eram também encontradas no português popular do Brasil. Serafim da Silva Neto denominou os ortógrafos do séc. XVIII também de gramáticos, provavelmente, pelo fato de resgatar o uso primitivo da palavra, pois, como se sabe, “gramática, para os latinos, como para os gregos, era inicialmente a ciência das letras, quer dizer, o aprendizado elementar da leitura e da escrita” (DESBORDES, 1995 [1990], p. 12), a ortografia, nesse sentido, pode ser vista como uma parte extensiva ou integrante da gramática. Nesse trecho em questão, o autor defende a ideia de que em Portugal “a história da ascensão social e da vitória da pronúncia xê [em oposição à pronúncia tchê] pode observar-se através da interpretação de textos dos gramáticos” referidos acima. Vejamos o que ocorre em relação ao Epítome da grammatica da lingua portugueza (1806) de Antônio de Moraes Silva.

3.5. *A variação no Epítome da grammatica (1806) de Moraes Silva*

O gramático Antônio de Moraes Silva, autor do *Epítome da grammatica da lingua portugueza* (1806), também é referido por Silva Neto para apresentar exemplo de variações, que nos termos do gramático brasileiro eram “erros das Colônias”: amo-lhe, adoro-lhe e “composições viciosas” do tipo: homem boa, bons homens, os homens morreu, mas que para Silva Neto eram exemplos do “português crioulo do Brasil”.

É provável que o nosso Moraes, em 1802, pensasse no português crioulo do Brasil ao capitular como “erros das Colônias” o amo-lhe, o adoro-lhe, bem como ao exemplificar as “composições viciosas”: homem boa; bons homens; os homens morreu (Gramática Portuguesa, ed. de 1813, pág. XXXVI). (SILVA NETO, IELPB 1986 [1950], p. 199-200).

O trecho é significativo por duas razões. Primeiro porque Moraes Silva registra, ao que parece, pela primeira vez, a posição proclítica dos pronomes oblíquos átonos comum no PB, ainda que ele não tenha se referido diretamente ao Brasil, mas sim, genericamente, aos “erros das Colônias”. Segundo porque ilustra uma forte tese de Silva Neto: a de que teria havido, no período colonial da nossa história, formações de falares que ele denominou de crioulos ou semicrioulos. De acordo com Silva Neto, esses falares, cujas fontes tanto para ele quanto para Moraes Silva são os testemunhos de Pe. Vieira (v. SILVA NETO, HLP, 1986 [1957], p. 524), aos poucos foram sendo absorvidos pela modalidade culta das grandes cidades, geralmente, litorâneas, cujo maior símbolo era o Rio de Janeiro. Essa hipótese despertou contemporaneamente o interesse de autores que passaram a defender uma origem crioula para o PB, como Guy (1981), Holm (1987) Baxter (1998), Baxter e Lucchesi (1997), (Lucchesi, 2003), conforme já apontou Moraes em (2015; 2017 no prelo). Conforme é apresentado no excerto, para Silva Neto, o gramático teria registrado como seriam essas linguagens, que, contemporaneamente, ainda poderiam ser encontradas, com expressivos traços em alguns dos falares rurais e nas diversas falas populares brasileiras. Observa-se que Silva Neto considera como referência a data de produção da gramática, 1802, que remete ao espaço-tempo linguístico brasileiro, conforme afirmamos em nota mais acima, ou à hiperlíngua brasileira (Auroux, 1994), e não ao tempo espaço-tempo de sua publicação, que, como se sabe, remete ao espaço-tempo português: Lisboa, em 1806. Esses detalhes são importantes porque Silva Neto está preocupado com os dados “sociolinguísticos” desse português brasileiro, para ele “estropiado”, relacionados com a formação do Português do Brasil, ao longo de sua sócio-história.

3.4. *A variação na Grammatica practica (1870) de Epiphanio Dias*

Conforme já se afirmou, Silva Neto reconheceu a importância da *Gramática prática da língua portuguesa (1870)*, de Augusto Epifânio da Silva Dias, atribuindo a ele ter modernizado “os métodos de ensino” e de ter introduzido, “pela primeira vez, a Sintaxe como capítulo de obra didática” (SILVA NETO, MFP 1988 [1952], p. 32). Para Silva Neto, “esse livrinho [de Epifânio Dias], refundido e aperfeiçoado pouco mais tarde (1875) é, ainda hoje, modelo de concisão e segurança e, a nosso ver – diz ele – permanece como a melhor obra dessa espécie” (SILVA NETO, op. cit., p. 32). E

tanto assim era que havia quem a adotasse, quer fosse aqui, quer fosse em Portugal. Pelo menos, é o que afirmava Silva Neto: “a Gramática de Epifânio Dias, por exemplo, encontra quem a adote tanto em Portugal como no Brasil” (SILVA NETO, LCC 1960, p. 248). Já em outra obra, a ***Grammatica portugueza elementar (1881) Epiphanio Dias***, aperfeiçoamento da gramática anterior, ainda em relação à variação diafásica, (no uso familiar, nos termos do gramático), Epiphanio Dias afirma que

Obs. 1 - A preposição de empregada assim, em sentido definitivo, tem as vezes da aposição; e da arbitrariedade do uso é que depende o empregar em uns casos de definitivo, em outros a aposição. Diz-se, por exemplo: o nome de Augusto, mas: a palavra Augusto; a cidade de Lisboa, mas: o rio Tejo.

Obs. 2 - No estilo familiar tambem se diz, com uma construcção análoga, por exemplo: o demonio do homem, o travesso do rapaz (DIAS, 1881, p. 103, § 154).

Ao abordar os complementos regidos de preposição, (o emprego da preposição *a*) Epiphanio Dias afirma que “muitos verbos intransitivos exprimem uma acção ou estado de vae referir-se a uma pessoa ou cousa, v.g. *resistir a alguém, agradar a alguém*” (DIAS, 1881, p. 96). Mas, atento que estava às variedades diafásicas de seu tempo, registrou na *Grammatica portugueza elementar*, de 1881, o seguinte:

No estilo familiar, a língua portugueza junta muitas vezes ao verbo um pronome pessoal na fôrma de complemento indirecto (§ 187); nas expressões de admiração ou censura, mas recomendações e instancias e nas interrogações acerca de alguém, para significar que a pessoa designada pelo pronome pessoal tem interesse na acção: *Porque não me estuda? não me saia d'aqui* (DIAS, 1881, § 131, p. 96).

Por tudo o que essas gramáticas apresentam e representam para a história da gramaticografia portuguesa, assim como outras gramáticas ou compêndios gramaticais brasileiros, elas não passaram despercebidas da avaliação de Silva Neto e encontram-se no seu horizonte. As observações de Epifânio de Dias acerca da *heterogeneidade linguística* portuguesa em gramáticas escolares antecipa em muitos anos a tendência contemporânea de trazer no corpo das gramáticas, ou em notas de rodapé, exemplos de usos considerados não padrão, mas que estão no limite do aceitável (ver BARROS, 1999, 2008 e LEITE, 2006).

É a partir dessa perspectiva que Silva Neto, conforme entendemos, absorve não somente os exemplos dos quais se serve para ilustrar fatos da variação diacrônica, como também noções que já estão incorporadas na metalinguagem do gramático português, tais como as expressões *uso familiar*, *linguagem familiar*.

Considerações finais

Enfim, conforme procuramos demonstrar, Silva Neto também encontrou respaldo, para explicar o problema da *variação* e da *mudança*, nas várias obras da gramatologia portuguesa, principalmente na de Fernão de Oliveira e na de Jerônimo Contador de Argote, assim como nas de outros gramáticos.

Com os tratados dos ortografistas, a quem Silva Neto reconhecia como gramáticos, ocorreu o mesmo. Foi o que procuramos ressaltar ao longo deste estudo. Também observamos que suas opções teórico-metodológicas inclinaram-se mais para as gramáticas que seguiram o método histórico-comparativo, como foi o caso da gramática de Epifânio Dias, do que para gramáticas que seguiram outra direção, como a do método filológico. Isso, no que diz respeito ao tipo ideal de gramática escolar. Mas, para colher dados diacrônicos e sociolinguísticos do português se valeu de todas. Em resumo, as concepções linguísticas de Serafim da Silva Neto sobre variação e mudança, também intimamente ligadas às discussões sobre o problema da língua portuguesa no Brasil, encontrou respaldo nesses *instrumentos linguísticos* gramaticais, que, ao contrário do que se possa imaginar, muito tem a dizer sobre a *heterogeneidade linguística*.

Referências bibliográficas

- AUROUX, S. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: Edunicamp, 1992.
- AUROUX, S. A “hiperlíngua” e a externalidade da referência. In: ORLANDI, Eni (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p. 241-251.
- AUROUX, S. *La raison, le langage et les normes*. Paris: PUF, 1998.
- AUROUX, S. Les modes d’historicisation . In: *Histoire Espistemologie Langague*. Histoire des Idées Linguistiques et Horizons de Rétrospection. Tome XXVIII, Fascicule 1, 2006. p.105-116.
- AUROUX, S. *A questão da origem das línguas, seguido de A Historicidade das Ciências*. Campinas: RG, 2008.
- AZEREDO, José Carlos de. *Ensino de Português – fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BARROS, D.L.P. *Variação e norma na língua falada: estudo de duas gramáticas*. In: BARROS, KS.M. (org.) *Produção Textual: interação, processamento, variação*. Natal-RN: EDUFRN, 1999, p. 21-35.
- BARROS, D.L.P. *Gramática e lusofonia: a construção de identidades*. In: Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos. (Org.). **Língua portuguesa: lusofonia**. São Paulo: Educ, 2008, v. 1, p. 15-26.
- COLOMBAT, B. L’horizon de rétrospection du *Mithridate* de Conrad Gessner (1555). In: KIBBEE, Douglas (ed.), *History of Linguistics 2005. Selected Papers from the tenth International Conference on the History of the Language Sciences (ICHoLS X), 1-5 September 2005, Urbana-Champaign, Illinois*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins (SiHoLS 112), 2007, p. 89-102.
- COLOMBAT, B.; FOURNIER, J-M. ; PUECH, C. *Histoire des idées sur le langage et les langues*. Paris: Klincksieck, 2010.
- DESBORDES, Françoise. *Concepções sobre a escrita na Roma antiga*. São Paulo: Ática, 1995.
- KEMMLER, R. Caetano Maldonado da Gama, D. Jerónimo Contador de Argote e as duas edições das Regras da língua portuguesa, espelho da língua latina (1721, 1725). In.: **Limite**. ISSN: 1888-4067 n° 6, 2012, pp. 75-101. Disponível em: <http://www.revistalimite.es/volumen%206/05kemm.pdf> Acesso em: 02 nov de 2013.

- LEITE, M. Q. *A Nova Gramática do Português Contemporâneo*. **Fil. e Ling. Port**, v. 8, p. 23-50, 2006.
- LEITE, M.Q. *O nascimento da gramática portuguesa*. São Paulo: Humanitas/ Paulistana, 2007.
- LEITE, M. Q. *Uso e norma: a ordem na gramática de Jerônimo Contador de Argote*. In: V Congresso Internacional ABRALIN, 2009, João Pessoa. **ABRALIN 40 ANOS**. João Pessoa: Ideia, 2009a. v. 2.
- SILVA NETO, S. *Manual de Gramática Histórica Portuguesa*. São Paulo: Editora Nacional, 1942.
- SILVA NETO, S. *Fontes do Latim Vulgar*. Rio de Janeiro: FNF/Imprensa Nacional, 1946.
- SILVA NETO, S. *Introdução ao estudo da Língua Portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença, 1986.
- SILVA NETO, S. *Manual de filologia portuguesa* Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1952.
- SILVA NETO, S. *Introdução ao Estudo da filologia Portuguesa*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1956.
- SILVA NETO, S. *Textos Medievais Portugueses e seus Problemas*. Rio de Janeiro: MEC/Casa de Rui Barbosa Casa de Rui Barbosa, 1956.
- SILVA NETO, S. *História da Língua Portuguesa*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Presença, 1986 [1ª ed. 1957].
- SILVA NETO, S. *Língua, Cultura e Civilização*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1960.
- MORAES, J.V. *Unidade na diversidade: as ideias de Serafim da Silva Neto como subsídios para a constituição de uma teoria da variação linguística*. Tese Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Jorge/Downloads/2016_JorgeVianaDeMoraes_VCorr%20\(11\).pdf](file:///C:/Users/Jorge/Downloads/2016_JorgeVianaDeMoraes_VCorr%20(11).pdf). Acesso em: 11-02-2017.
- MORAES, J.V. *Hugo Schuchardt, Silva Neto, Weinreich e Labov: a relação entre alguns scholars e suas contribuições para os Estudos Crioulísticos*, 2017. [No prelo].

Visa gramaticalizar: o processo de gramaticalização de *visar*

Geovana Portela Moura¹

Introdução

O termo Gramaticalização (doravante GR) foi cunhado por Antonie Meillet (1912, LOPES DAMASIO, 2008), figura central dos estudos de GR, pois foi o primeiro a desenvolver um estudo exclusivamente voltado à dinamicidade da língua concernente ao deslizamento de itens lexicais para itens gramaticais. Essa noção de mudança da língua, porém, já era conhecida no século X, na China; o que para Gonçalves *et al.* (2007) ocorreu foi o desenvolvimento desse estudo, no qual teve seu auge na década de 1990 quando vários linguistas se interessam por investigar as mudanças linguísticas a partir da GR.

Dessa forma, a GR, aqui, será entendida segundo Martelotta *et al.* (1996, p. 46) como um “processo unidirecional segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos, passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais”. Partindo dessa definição, entendemos que os *clines* da GR são irreversíveis, ou seja, o processo acontece entre dois estágios A e B, onde A antecede B e nunca o oposto.

Esse processo de mudança linguística, neste artigo, será estudado à luz do Funcionalismo. Esta corrente é uma oposição ao estruturalismo e ao gerativismo e tem como característica principal estudar “a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que são usadas” (CUNHA, 2013, p.157), ou seja, seu interesse de estudo transcende a estrutura gramatical, pois busca nas situações comunicativas as motivações que expliquem fatos da língua. Sendo assim, ela é explicada a partir dos contextos linguístico e extralinguístico, pois parte-se do pressuposto de que a sintaxe é uma estrutura maleável e está em constante mudança e esta acontece por pressão advinda do discurso. Neste sentido, Givón (1979), traça um caminho pelo qual a mudança ocorre: [*discurso*] > [*sintaxe*], em que há entre esses dois polos a seguinte oposição:

1

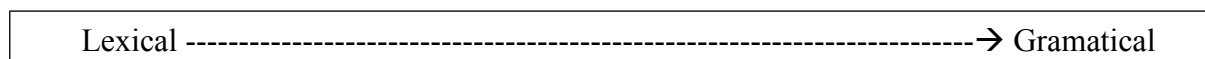
Discurso	Sintaxe
Predomínio da estrutura tópico-comentário	Sujeito-predicado
Conjunção frouxa	Subordinação
Ordem estável das palavras	Ordem rígida das palavras
Uso reduzido de morfologia gramatical	Uso elaborado de morfologia gramatical

Mudança do Discurso para a Sintaxe

O Funcionalismo apregoa que para que um fenômeno sintático seja compreendido, faz-se necessário “estudar a língua em uso em seus contextos discursivos específicos, pois é neste espaço que a gramática é constituída” (CUNHA, 2013, p. 164); uma vez que, como Bybee (2010) apregoa, essas mudanças ocorrem durante o uso da língua, e porque várias dessas dependem de repetição ou frequência do uso, esses estudos dos processos de GR têm levado a (re)examinar a natureza da gramática. Esse (re)exame revela que a gramática pode ser afetada pela língua em uso, dando assim, origem a ideia de uma gramática centrada no uso.

Essa mudança linguística acontece de forma gradual, ou seja, não é um processo abrupto, as formas passam por uma série de transições graduais para mudar de uma categoria a outra e essa característica, segundo Hopper e Traugott (1993) tendem a ser similares nos mais variados idiomas.

Neste sentido, o *cline* é entendido como um declínio que pode ser pensado como um arranjo de formas ao longo de uma linha imaginária, em que numa extremidade, tem-se uma forma mais completa, “lexical”, e, na extremidade oposta, uma forma compacta e reduzida, “gramatical”:



Cline de GR

Sendo assim, nosso objetivo compreendeu em delinear e descrever os graus de gramaticalidade das construções com *visar* a partir de um enfoque nas questões sintáticas-semânticas e pragmáticas. Para tanto, adotamos um *corpus* a partir dos jornais² publicados no estado de Mato Grosso, sendo assim, nossos dados são baseados em dois recortes temporais: (i) diacrônico³, séculos XIX e XX; e sincrônico⁴, século XXI.

Apartir da coleta dos dados, analisamos as construções e as distribuímos seguindo um *continuun* que parte de um padrão que julgamos, a partir do que obtivemos nos dicionários e gramáticas, ser o uso mais pleno *visar* 1 até chegar à formação mais GR *visar* 8 encontrada na atualidade.

2 Importante se faz salientar que o item foi encontrado no gênero Notícia, apesar desta questão não ter sido controlado na nossa pesquisa.

3 Nessa etapa, a coleta ocorreu na Superintendência de Arquivo Público de Mato Grosso (SAP/MT), localizada em Cuiabá, nos amparamos num acervo microfilmado no qual 8 jornais fazem parte do nosso *corpus*.

4 Compõe esse *corpus* 6 jornais escolhidos devido a sua relevância no estado.

1. Análise pancrônica dos padrões de *visar*

Com o objetivo de ilustrar os estágios de GR, empreendemos uma apresentação dos usos do verbo *visar* em padrões funcionais, de acordo com os resultados analíticos em recorte diacrônico e sincrônico. Segundo Bybee (2003), essa metodologia garante o controle mais adequado da produtividade/frequência dos usos, bem como, a partir desse controle, possibilita enxergar possíveis indícios de GR. Dessa forma, apresentamos, a seguir, os *types* de *visar* nos recortes sincrônico e diacrônico de textos jornalísticos:

***Visar* 1: [SN (+animado/+humano) *visar* (VTD) (olhar) SN (afetado)]**

O *Visar* 1 é um verbo pleno, pois é núcleo de predicação. Esse verbo é transitivo direto, ou seja, não há preposição entre ele e o seu complemento. Seleciona dois argumentos⁵ obrigatórios: um argumento externo, sujeito agente, com os traços [+animado] e [+humano] que exerce uma atividade: “olhar”, tendo, assim, um sentido [+concreto]; e um argumento interno, o complemento afetado (aquilo que é visado/olhado) que é um sintagma nominal, assim como podemos perceber no exemplo (01):

- (01) Um superior como o que fica debuxado, no quadro precedente e por entre cujas sombras não deixarão os leitores de **visar** o vulto angelico, majestoso e imponente, desse ancião venerável, no qual vê o clero cuiabano seu chefe, os súbditos obdece, adorão, idolatrão em cumprem sem exame e sem reflexão, as ordens e determinações, por que sabem que ellas não podem deixar de trazer o cunho da justiça [OL-19-02-1874].

Em (01), *visar* é um verbo pleno, empregado na forma não finita, significando *olhar, ver*, portanto, com um significado [+concreto]. O sujeito desse predicado é o SN “Os leitores” e o objeto direto é, também, um SN o “vulto angelico”. Essa é a única ocorrência do *Visar* 1 encontrada em nosso *corpus* diacrônico, representando 1,42% do total das ocorrências de *visar* nesse recorte. Destacamos, portanto, que não constatamos ocorrências desse *type* nos dados investigados em perspectiva sincrônica, o que já nos permite sugerir que, com o desenvolvimento de outras novas funcionalidades, com base em novos traços semântico-sintáticos, esse primeiro uso, fonte, já não se reflete no português contemporâneo, obviamente, no recorte (tipo de texto) que investigamos.

***Visar* 2: [SN (+animado/+/-humano) *visar* (VTI) (ter como objetivo) SP (alvo)]**

Este *type*, assim como o anterior, tem o seu uso prescrito pelos dicionários e gramáticas da Língua Portuguesa, caracteriza-se por ter um SN com os traços [+animado] e [+humano] como complemento externo de *visar*, cujo sentido já é de *ter por objetivo, propor-se*. *Visar*, aqui, é transitivo

⁵ Essa classificação parte do entendimento de que a transitividade gramatical é uma propriedade não do verbo que a constrói, mas da sentença à qual o verbo pertence. Sendo assim, a realização dos sistemas de transitividade nas frases, como afirma Neves (2002, p. 112), procede das necessidades e intenções comunicativas.

indireto, uma vez que recruta como argumento interno um SP. Vejamos abaixo a ocorrência desse *type* encontrada em nosso *corpus* diacrônico:

- (02) [...] De fato, a formação da personalidade humana cabe primordialmente à família e, com numa grande proporção a escola **visa** à mesma finalidade, ela simplesmente prolonga a ação da família e dela recebe a autoridade necessária para este fim. [AC-03-08-1958]

Em (02), temos como sujeito o SN “a escola” e como complemento o SP “à mesma finalidade”. Embora apresente o sentido [+abstrato], significando *ter por objetivo*, as propriedades do verbo ainda apontam para um complemento [+animado]. No entanto, o traço [+humano], aqui, não é tão transparente, uma vez que o sujeito trata-se do SN “a escola”. Originalmente, esse item seria classificado como [-animado] e [-humano], porém, nesse contexto de uso, pode ser interpretado como [+animado] e [-humano], ou seja, o sujeito “a escola” refere-se às pessoas que trabalham e fazem a escola funcionar. Essa configuração semântica do SN sujeito aponta para uma possível ampliação dos contextos de uso do verbo, o que é um traço da GR de *visar*; uma vez que mesmo o sujeito não sendo caracterizado como [+humano] a ação, por ele desempenhada, pertence a um ser humano, pois somente este tem a capacidade cognitiva de almejar algo.

Das 70 ocorrências de construções diacrônicas com *visar*, 3 pertencem a este *type*, num total de 4,28%. Não foi encontrada, na sincronia, nenhuma ocorrência referente a esse *type*.

***Visar* 3: [SN (+animado/+/-humano) *visar* (VTD) (dirigir a vista para) SN (afetado)] e [SN (+animado/+/-humano) *visar* (VTD) (ter como objetivo) SN (alvo)]**

Neste *type*, encontra-se a co-ocorrência de sentidos de *visar*: [+concreto] e [-concreto]. Os usos de *visar* significando *dirigir a vista para* representam uma acepção que está diretamente ligada ao mundo bio-psíquico-social, então, mais concreta⁶. Classificamos neste *type*, também, a característica [-concreto] ao sentido do *visar*, significando, assim, *ter com objetivo*. Na diacronia, foram encontradas 4 (5,71%) ocorrências em configurações com sujeito [+animado] e [+/-humano] e SN complemento alvo – portanto, sem preposição entre o verbo e seu complemento –, tal como podemos observar abaixo:

- (03) Reuniram-se, na última noite de maio, trabalhadores com Dom Jorge Marcos, Bispo de Santo André, para lançar, no Sindicato dos Metalúrgicos, as bases da Frente Nacional Trabalhista Cristã, que **visa** uma nova liderança sindical, a fim de combater os grupos extremistas e pelegos sindicais. [AC-30-06-1960]

⁶ Em nosso *corpus* (sincrônico e diacrônico), não encontramos, em *Visar* 3, exclusivamente o sentido mais concreto, porém, esse uso é atestado em gramáticas e dicionários, como observa-se no exemplo retirado de Abreu (2006): “O contratorpedeiro Seafish manobrou o canhão de ré, **visando** a linha d’água do navio inimigo”. Percebe-se que *visar* aparece no sentido de *dirigir o olhar para fazer pontaria*, empregado no gerúndio, recrutando, como argumento externo, o SN “O contratorpedeiro Seafish” e, como argumento interno, o SN “a linha d’água do navio inimigo”.

Em (03), o SN sujeito “*as bases da Frente Nacional Trabalhista Cristã*”, que permite interpretação com os traços de [+animado] e [-humano], é retomado pelo pronome, na construção relativa, em que *visar*, com o sentido de que essas bases, compostas por pessoas, *têm por objetivo* “*uma nova liderança sindical*”, apresenta esse SN como argumento interno.

Já no *corpus* sincrônico, 07 ocorrências enquadram-se neste *type*, ou seja, apenas 1,73%. Essas aparecem em apenas dois dos seis jornais que constituem a amostra sincrônica investigada, por isso, o uso pode ser interpretado como uma escolha estilística do escrevente, como em (04), na qual notasse que o argumento externo é o SN “o atleta” classificado como [+humano] e [+animado] e o argumento interno é, também, um SN “a expansão”:

- (04) O objetivo do atleta mato-grossense vai além de seu aperfeiçoamento e preparação física, o atleta **visa** a expansão do judô, que para ele é muito mais que um esporte. [GD/Ev03-02-2014]

Neste *type*, encontramos, também, *visar* desempenhando uma função ambígua, na qual o item estudado apresenta o sentido mais concreto de *olhar para*, e, concomitantemente, pode, igualmente, sugerir o significado *ter como objetivo*, menos concreto. Em *Visar 3* e, especialmente, nessa ambiguidade, estão a comprovação histórica da hipótese de mudança de sentido no uso de *visar*. Vejamos:

- (05) [...] e dissuadindo-os de quaisquer infundados preconceitos quanto aos objetivos do Governo, que não **visa**, com a indagação projectada, o levantamento de novos impostos, nem a collecta de elementos que facilitem o sorteio militar. [OR-02-12-1920]

Nessa ocorrência, o verbo *visar* apresenta usos ambíguos, significando *olhar para* e/ou *ter por objetivo*. Heine & Reh (1984) denominam esse processo de *Split*. É ambíguo, pois tanto podemos interpretar:

- (i) [...] aos objetivos do governo, que não **olha**, com a indagação projectada, o levantamento de novos impostos [...]
- (ii) [...] aos objetivos do governo, que não **tem por objetivo**, com a indagação projectada, o levantamento de novos impostos [...]

Como argumento externo, *visar*, em (05), recruta o SN “o governo”, constitutivo do SP “aos objetivos do governo”, que pode ser classificado como [+animado] e [+/-humano], uma vez que se entenda por “governo” todas aquelas pessoas que governam – ou seja, há aí, ainda, características de extensão contextual, relativa ao traço semântico da animacidade. Como argumento interno, temos o SN “o levantamento de novos impostos” que apresenta um material intercalado precedendo-o – *com a indignação projectada* – na qual o SP assume, especificamente, a função de modo.

Esse sentido ambíguo ocorreu em 5 construções todas encontradas no *corpus* diacrônico, perfazendo, assim, 7,14% das ocorrências diacrônicas.

Sweetser (1991) afirma que, na diacronia, o sistema metafórico é responsável pela emergência de formas polissêmicas, ou seja, a metáfora é responsável pela transferência de significados, por meio da qual, parte-se do significado mais concreto – *olhar para* – em direção a um significado mais abstrato – *ter como objetivo* – e a um ainda mais abstrato, relacionado à volição. Esse salto de significado se dá pela contiguidade, ou seja, a partir de contextos que permitem a constatação de ambiguidades por proximidade conceitual, via metonímia, capaz de captar a gradualidade desse processo de mudança semântica, imprescindível para o processo de GR de *visar*.

Sendo assim, um item/construção, na transição de um sentido A para B, passa por uma fase intermediária (A/B), na qual A e B coexistem:

$$A \rightarrow (A/B) \rightarrow B$$

No caso do nosso objeto de estudo, *visar*, significando *olhar*, *mirar*, mais próximos à experiência física do falante, sendo assim mais concreto, passa por um estágio de polissemia, no qual acontece a mudança semântica que resulta em outra acepção do verbo, a de *pretender*, *almejar*, *ter por objetivo*, associada ao contexto do ato de fala, portanto, mais abstrata.

O gatilho dessa mudança acontece quando *visar* tem a acepção de *mirar*, como no exemplo abaixo:

- (i) O arqueiro **visou** o alvo e atirou.

Percebe-se, a partir desta frase, com referentes pertencentes ao contexto concreto, que para *mirar* faz-se necessário *olhar*, de maneira fixa, o alvo com o intuito de atingi-lo com alguma coisa, no caso do exemplo, com a flecha. Através da manipulação conceitual, metafórica e metonímica, a aproximação de significados transfere para o verbo a ideia de projeção futura, uma vez que a ideia de *olhar* contida em *visar* depreende-se de um olhar sempre com um foco, uma meta. Nesse sentido, a mudança percorre o seguinte *cline*:

PROCESSO > QUALIDADE

No qual, na categoria PROCESSO, temos *visar* significando *olhar*, mais concreto; e em QUALIDADE, seus usos mais abstratos, relacionados à ideia de volição, significando *ter por objetivo*. Podemos, assim, inferir a ideia de futuro a partir dessa *intencionalidade*.

Sendo assim, *visar*, significando *mirar* (exemplo i), a partir de usos metafóricos, desenvolve nova acepção, significando polissemicamente *olhar/ter por objetivo* (05), em decorrência dos contextos de uso. Com o tempo, porém, a partir da frequência de uso de *visar*, o uso mais concreto pode dar lugar ao novo, aquele mais abstrato ou as duas formas poderão conviver sem necessariamente uma ser extinta.

Visar 4: [SN (+animado/+humano) visar (VTD) (ter por objetivo) Oração (alvo)]

A estrutura deste *type* é quase igual a do anterior: a diferença consistirá no complemento oracional que, neste caso, não aparece preposicionado. Apenas dois dos dicionários pesquisados trazem essa possibilidade de uso, em que, com a acepção *ter como objetivo*, pode ser usada com essa regência. Porém, trazem esse uso, ainda, como nota da regência da acepção transitiva indireta, ou seja, como uma variação daquela.

Vejam os a ocorrência (06) extraída do *corpus* diacrônico que é um exemplo prototípico desse *type*:

(06) Não ha lei alguma o creando, ato siquer do Intendente autorizando a sua fundação; é um fructo espurjo da cachola do tenente Mello que só **visa** arrancar do povo mais alguns mil réis de cada rês abatida. [OR-07-03-1920]

Em (06), o argumento externo de *visar* é o SN “tenente Mello” [+animado] e [+humano]. Por sua vez, *visar* foi empregado no sentido [-concreto] – *ter por objetivo* – e, sendo um verbo transitivo, recruta como argumento interno uma oração que não é antecedida por preposição: “arrancar do povo”.

As ocorrências que preenchem as características de *Visar 4*, na diacronia, correspondem a 5,71%, dentre as quais, duas com a presença de material intercalado entre o predicado e o objeto, ou seja, 33,33% são exemplos não prototípicos deste *type*. Já na sincronia, foram constatadas 07 ocorrências desse *type*, equivalentes a 1,73% de todas as ocorrências de *visar* no *corpus* nessa perspectiva.

Visar 5: [SN (-animado/-humano) visar (VTI) (ter por objetivo) SP (alvo)]

De acordo com a descrição acima, a partir deste *type*, o sujeito será classificado como [-animado] e [-humano]. Cezario (2001, p. 88), especificamente sobre o traço [-animado], assevera que “um ser inanimado como sujeito da cláusula subordinada aumenta a integração entre os eventos codificados na cláusula principal e na subordinada”, uma vez que os referentes inanimados não são capazes, normalmente, de quebrar a cadeia tópica, ou seja, a atenção não é desviada. Sendo assim, o tópico pode ser representado por uma anáfora zero, fato que dificilmente ocorrerá quando se tratar de referentes animados. Heine *et al.* (1991 *apud* CARVALHO, 2004, p. 119), em relação ao que esse traço revela sobre o processo GR, afirmam que, se existirem duas categorias e a diferença entre elas for a animacidade do sujeito, aquela que for [-humano] poderá ser considerada mais GR que aquela categoria com o sujeito [+humano]. Utilizaremos essa compreensão para diferenciarmos os Padrões subsequentes, que apresentam esse traço, dos anteriores.

Sendo assim, este *type* apresenta os traços semânticos do argumento externo: [-animado] [-humano], o que faz com que esse *type* se encontre no terceiro estágio do processo de GR proposto por Heine (1993). Para o autor, isso ocorre devido às restrições de seleção adquirida pelo verbo. O

predicado, num sentido mais abstrato, com a acepção “ter por objetivo”, aqui, une-se ao seu argumento externo, passando a constituir uma unidade semântica. Os complementos do verbo, neste *type*, são SPs alvos da ação:

(07) A construção de Brasília **visa** a esse objetivo: levar para o centro do país atividades que desenvolvam a sua economia e integram na comunhão brasileira de dois terços do território nacional, ainda que inexploradas>>, declarou o presidente da República em recente discurso. [AC-02-02-1958]

Em (08), temos uma ocorrência prototípica desse *type*, em que encontraremos o SN “A construção de Brasília” como argumento externo do predicado e, como complemento interno, o SP “a esse objetivo”. Dois aspectos merecem destaque nesse contexto:

- (i) percebe-se, após esse SP, a oração “levar para o centro do país atividade que desenvolvam [...]”. Essa contiguidade co-textual revela alguns traços de GR em curso: além de as duas orações compartilharem o mesmo sujeito e o mesmo tempo verbal, caracterizando, respectivamente, menor explicitude do sujeito e maior correferencialidade, a ocorrência contígua das duas construções – SP e oração reduzida de infinitivo – revela uma proximidade que favorecerá a constituição de padrões mais gramaticalizados, conforme apresentaremos na sequência, favorece a mudança via metonímia e reanálise categorial;
- (ii) o SN, argumento externo, “A construção de Brasília”, que funciona como sujeito do predicado constituído por *visar*, não permite uma interpretação em que é possível derivar os traços de animacidade e humanidade, tal como propusemos em padrões anteriores, o que também indicia traços do processo de mudança semântico-categorial de *visar*.

Das 7 ocorrências pertencentes ao *corpus diacrônico* encontradas neste *type*, 57,17%, equivalente a 4 ocorrências, apresentam o advérbio como material interveniente; ou seja, uso não prototípico deste *type*, aqui, a construção prototípica é menos utilizada.

Dentre as ocorrências coletadas na sincronia, 12 revelaram as características deste *type*, equivalendo a 2,96% do total das ocorrências de *visar*, dentre essas, em 3,25% *visar* encontra-se em construções encaixadas em uma relativa, ou seja, não pertencem a forma prototípica.

***Visar* 6: [SN (-animado/-humano) *visar* (VTD) (ter por objetivo) SN (alvo)]**

Neste *type*, temos como sujeito um SN com os traços [-animado] e [-humano], *visar* com o sentido [+abstrato] de “ter por objetivo” e o seu complemento é um SN alvo. Trata-se, portanto, de um uso em que, além da perda dos traços de animacidade e humanidade do sujeito, constata-se também a perda do uso da preposição, em que verbo e complemento ligam-se, transitivamente, de forma direta. Foram encontradas 14 ocorrências desta construção, correspondentes a 20% de todos os usos de *visar*

na diacronia e no no *corpus* sincrônico foram 70 ocorrências dessa construção, equivalentes a 17,28% de todos os usos de *visar* na amostra coletada. Vejamos, na ocorrência (10), um uso prototípico deste *type* na sincronia:

- (08) Maior volume dos processos apresentados **visa** a exploração aquícola em áreas fora do reservatório de Manso, num total de 55 requerimentos. [GD/Econ-10-11-2013]

Em (10), encontramos um sujeito explícito “Maior volume dos processos apresentados” e um complemento do verbo *visar*, significando “ter como objetivo”, formado pelo SN “a exploração aquícola em áreas do reservatório de Manso, num total de 55 requerimentos”. Consideraremos essa ocorrência como o uso prototípico de *Visar* 6. Dentre as 70 ocorrências encontradas deste *type*, 50 (71,42%), revelam esse formato. Percebe-se com isso que a forma prototípica, aqui, é a mais utilizada, contrastando com o que ocorre em *Visar* 5.

***Visar* 7: [SN (-animado/-humano) *visar* (VTI)(ter por objetivo) Oração(alvo)]**

Em *Visar* 7, encontraremos as seguintes características: o sujeito será [-animado] e [-humano], *visar* terá um uso [+abstrato], com sentido de *ter por objetivo* e, como um verbo transitivo indireto, recrutará uma oração precedida de preposição para completá-lo. Essa construção aparece 7 vezes no *corpus* diacrônico, dando-nos um total de 10% de todas as ocorrências encontradas na diacronia, tal como o exemplo (12), ocorrência prototípica deste *type*:

- (09) A medida da direção da referida empresa **visa** a atender centenas de pedidos de ligação. [AC-19-11-1960]

Em (12), caracteriza-se pelo SN “A medida da direção da referida empresa”, complemento externo do verbo e, portanto, seu sujeito, com a ausência dos traços de animacidade e humanidade; e pela oração “a atender centenas de pedidos de ligação”, complemento interno preposicionado. Na sincronia, foram constatadas 18 ocorrências deste *type* no *corpus*, equivalendo a uma porcentagem de 4,44%. Houve ocorrências em que a oração com *visar* encontrava-se encaixada em relativa, totalizando 7 vezes, 38,88% das ocorrências de *Visar* 7 na sincronia.

***Visar* 8: [SN (-animado/-humano) *visar* (VTD) (ter por objetivo) Oracional (alvo)]**

Neste *type*, as construções apresentam as características de um sujeito composto por um SN [-animado] e [-humano], com *visar* tendo um uso [-concreto] e recrutando uma oração como objeto direto, ou seja, sem o uso da preposição. Trata-se, portanto, de uma relação transitiva em que o uso da preposição deixa de ser observado, em contexto similar ao do *type* anterior.

Foram constatadas 24 ocorrências de *Visar* 8, no recorte diacrônico, correspondentes a 34,28% de todo o *corpus*, o que permite afirmar que este *type* representa a escolha mais utilizada pelos escreventes na amostra investigada, nessa perspectiva. Vejamos:

- (10) A campanha **visa** realizar o ideal cristão da família, solucionar problemas a ela referentes e defende-la dos perigos e ameaças que a cercam [AC-03-03-1957].

Em (14) *A campanha* é o complemento externo do verbo, com os traços negativos para animacidade e humanidade. Como complemento interno, não preposicionado, temos três orações infinitivas coordenadas: “realizar o ideal cristão da família, solucionar problemas e defendê-la dos perigos e ameaças que a cercam”. Foram encontradas 9 ocorrências, ou seja 37,5% correspondem a esse uso mais prototípico de *Visar* 8. Vale destacar que, apesar de termos considerado esses como os usos mais prototípicos do *type* em questão, não estamos diante da construção “visar + infinitivo”, conforme mostraremos em dados da sincronia atual, uma vez que há a possibilidade de coordenação de mais de uma estrutura oracional. Na diacronia, temos, no entanto, a forma que abre caminho para o desenvolvimento da construção a partir da cristalização via frequência de uso.

Este *type* também apresentou usos, menos prototípicos, com material intercalado entre o verbo e o seu complemento oracional e com o próprio verbo *visar* encaixado em relativa, totalizando 3 ocorrências (12,5%), neste *type*, de material interveniente entre o verbo e o argumento interno, sendo esses advérbios.

Já na sincronia, das 405 ocorrências encontradas desse verbo, 291, equivalentes a 71,85%, enquadram-se neste formato, ou seja, a maioria das ocorrências, conforme ilustra (15):

- (11) Folhetos com dicas de prevenção estão sendo distribuídos. A operação “Saque Seguro” começou no ano de 2011 **visa** dar maior segurança a população neste período em que ocorre pagamento dos funcionários públicos e aposentados, onde ocorre maior circulação de pessoas com valores neste período em toda Capital. [AMT/Des>Pol-30-04-2014]

Em (13), temos um uso prototípico de *Visar* 8: o SN “A operação ‘Saque Seguro’” funciona como argumento externo ao predicado verbal e a oração “dar maior segurança a população neste período” como argumento interno, não preposicionado. Percebe-se o sujeito com menor grau de explicitude, com maior correferencialidade e constituído por uma anáfora zero, porém possível de ser resgatado no contexto, constituído, por sua vez, pela coordenação por justaposição, além de marcado pelas características semânticas [-animado] e [-humano]. Ainda sobre o critério de entrelaçamento de Lehmann (1988), percebemos, também, que há correlação entre a oração principal e a subordinada quanto ao aspecto modo-temporal “visa-dar”.

Correlacionamos este *type* ao quarto estágio de GR de verbos de Heine (1993), uma vez que nessa construção não há a possibilidade de formação de imperativos ou de apassivação, os núcleos dos complementos não são mais nomes e, devido à formação de perífrase, o verbo, na maioria dos

casos, aparecerá no infinitivo. É exatamente esse *type* que se encontra em processo de cristalização na construção “visar + infinitivo”, em uso considerado mais gramaticalizado.

Encontramos, também, em nosso *corpus*: (i) orações encaixada em relativa, totalizando 77 ocorrências, correspondentes a 26,46% das encontradas neste *Type*. (ii) as orações desenvolvidas uso encontrado apenas em duas ocorrências, totalizando 0,68% de todas as ocorrências de *Visar* 8, (iii) orações desenvolvidas completando o verbo *visar*, encontradas apenas neste *type*, representando um grau de entrelaçamento menor que aquele, por exemplo, observado em (15), e (iv) material intercalado como “não só”, único caso observado no *corpus* (0,34%), e pelo advérbio “também”, com 6 ocorrências (2,06%), neste *type*. Como já dito anteriormente, a ocorrência desses materiais indica menor grau de GR da cláusula, uma vez que, semântica e estruturalmente, as orações principal e subordinada encontram-se mais distantes, ou seja, a construção ainda permite a interveniência de material intercalado, o que indica seu “processo de cristalização em curso”.

Interessante se faz apresentar o exemplo abaixo:

- (12) O objetivo **visa** dar celeridade e qualidade no atendimento médico às pessoas que procuram uma Policlínica, Unidade de Pronto Atendimento (UPA) ou Pronto-Socorro (PSMC). [GD/Pol-15-10-2011]

Nesta construção, o sujeito “o objetivo” e o *visar*, significando “ter como objetivo”, mostram sentidos que se repetem. É exatamente esse contexto, em que o sentido mais gramaticalizado de *visar* já se encontra presente no SN sujeito, que permite a emergência de um outro sentido e de uma outra funcionalidade para a construção em que no verbo se encontra, a saber, a marcação de futuridade na perífrase em formação “visa dar”. Trata-se de um exemplo de “desbotamento semântico” de um sentido “ter como objetivo” que se soma a outro, o de “futuridade”, num uso mais gramaticalizado. Nesse caso, o complemento de *visar*, a oração “dar celeridade e qualidade no atendimento médico às pessoas que procuram uma Policlínica (...)”, tem seu verbo, na forma infinitiva, migrando, num processo de reanálise, que permite a emergência da perífrase somada à marcação de futuridade.

Abaixo, nos Gráficos 1 e 2, apresentamos a quantidade de ocorrências encontradas em cada *type* apresentado:

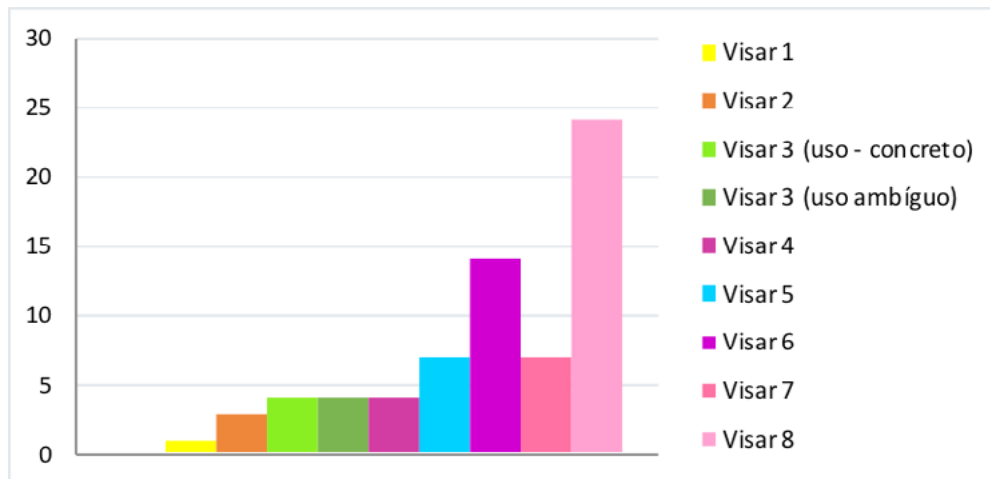


Gráfico 1. Ocorrências de visar na diacronia.

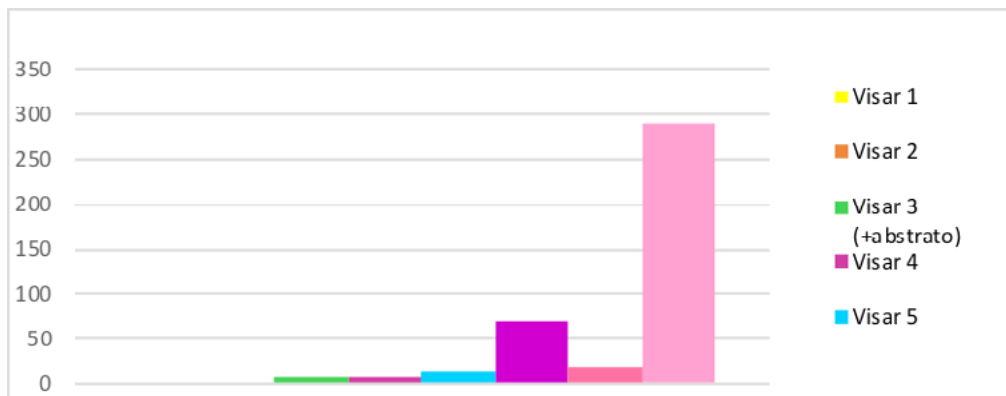


Gráfico 2. Ocorrências de visar na sincronia.

Percebemos, a partir dos números desses Gráficos, o que Haiman (1991 *apud* HOPPER; TROUGOTT, 1993) afirma sobre o processo de GR, salientando que esse é um processo de rotinização da língua. Uma forma ou combinação de formas ocorre, no discurso, com frequência crescente e, começando como uma forma não usual de fazer ou reforçar um ponto do discurso, passa a ser um meio usual e não marcado de desempenhar esse papel. Dessa maneira, a frequência com que tais expressões ocorrem será um fator que determina se a forma passa ou não a ser considerada gramatical pela comunidade de fala. Bybee (2010), nessa mesma linha, afirma que, quanto maior for a frequência de um item/construção, mais ele terá a probabilidade de ampliar o seu espectro funcional. Comparando os dois gráficos, notadamente conseguimos perceber a assertiva dessa autora sobre a frequência de uso, pois, como vimos nos Gráficos 3 e 4, é a partir do aumento do uso da construção que as mudanças ocorrem, ou seja, os resultados da análise aqui apresentados mostram que a mudança funcional está atrelada ao aumento das ocorrências do verbo *visar*.

4. Algumas considerações

As ocorrências de *visar*, classificadas em oito *types*, foram analisadas e distribuídas num *continuum* entre os seus diferentes usos e acepções, partindo do mais concreto (*visar* 1) em direção ao mais abstrato (*visar* 8). Nos quais *visar*, no primeiro estágio, é um verbo pleno, tendo um significado concreto que recruta como argumento externo um sujeito agente [+humano] e [+animado] e um argumento interno que recebe a ação. Já no último, o item tem significado abstrato e recruta como sujeito nomes [-humanos] e [-animados] e se une à orações no infinitivo, formando uma construção com marcações de volição em contexto que permite inferência de futuridade.

Nesse percurso, do mais gramatical para o mais abstrato, *visar* passa por várias pequenas mudanças, comprovando que as mudanças na língua não são abruptas, são graduais. Destaca-se, nesse longo trajeto, o Visar 3, ponto em que se observa a ambiguidade de sentido, *type* em que encontramos a atuação da metáfora e da metonímia, responsáveis pela transferência de significados. Observamos que o significado mais concreto de *visar*, *dirigir a vista*, contribuiu para um significado mais abstrato *ter como objetivo*. Entendemos que esse salto metafórico de significado se deu por meio da contiguidade, ou seja, por meio da ação da metonímia, que é capaz de captar a gradualidade desse processo de mudança semântica, em contextos que propiciam a ambiguidade e a transferência de significado.

Dessa forma, *visar*, significando *olhar*, *mirar*, mais concreto, mais próximo à experiência física do falante, a partir do aumento da frequência de uso, passa por um estágio de polissemia, tendo como resultado uma outra acepção do verbo, a de *pretender*, *almejar*, *ter por objetivo*, associada ao contexto do ato de fala, portanto, mais abstrata. Consideramos esse significado de *visar* mais abstrato uma vez que ele tem carácter cognitivo [-concreto] e recruta como sujeito palavras marcadas pelas características [-animado] e [-humano].

Referências Bibliográficas

BYBEE, Joan. Mechanisms of Change Grammaticalization: the role of frequency. In: JOSEF, B.; JANDA, R. (eds.) *The Handbook of historical linguistics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2003, p. 602-623.

_____. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University press, 2010.

CARVALHO, Cristina dos Santos. Cláusulas encaixadas em verbos causativos e perceptivos: uma análise funcionalista. 2004. 251 p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CEZARIO, Maria Maura. *Graus de integração de cláusulas com verbos cognitivos e volitivos*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001. Tese de Doutorado em Linguística.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da. A linguística funcional central no uso em discussão. In.: OLIVEIRA, Mariangela Rios de; ROSÁRIO, Ivo da Costa. *Linguística Centrada no uso: teoria e método*. Lamparina, 2015.

GONÇALVES, Sebastião Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. *Introdução à Gramaticalização*. São Paulo: Parábola, 2007.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. *From cognition to grammar: Evidence from African Languages*. In: TRAUGOTT, E. C; HEINE, B. *Approches to Grammaticalization*. Volume I. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/ Filadélfia. 1991.

_____ ; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

HOUPPER, Paul; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. *Gramaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

HEINE, Bernd; REH, Mechthild. Grammaticalization and reanalysis. In: *African Languages*. Hamburg: Helmut Booke Verla, 1984.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; VOTRE, Sebastião Josué; CEZARIO, Maria Maura. *Gramaticalização no Português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. Departamento de Linguística e Filologia – UFRJ. 1996.

SWEETSER, Eve. *From etymology to pragmatics*. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure. New York: Cambridge University Press, 1991. p. 13-18.

Identidades de estudantes secundaristas em contextos de ocupação: uma primeira análise

Débora Muramoto Alves de Castilho¹

1. Apresentação

No presente trabalho tenho como objetivo analisar quatro excertos narrativos de uma entrevista com duas adolescentes² oriundas de comunidades pobres do subúrbio da cidade de Niterói. Elas participaram da ocupação de sua escola, da qual fiz parte como professora voluntária, no primeiro semestre de 2016. Analisarei as narrativas de experiência pessoal que emergiram de uma entrevista semiestruturada, focando nos *accounts* (De Finna, 2009, Buttny e Morris, 2001, Firth, 1993) coconstruídos na interação. Além disso, olharei para a construção da exclusão e a agência (Fabrício e Pinto, 2013) no momento da entrada para o movimento.

Os movimentos de ocupação carioca são, na realidade, o desmembramento de movimentos estudantis urbanos anteriores com características fundacionais importantes, que conectam-se no temporalmente nos intervalo entre 2006 e 2016. O pioneiro, “A Revolta dos Pinguins”, no Chile, iniciara-se nas ruas, e, desgastado pela repressão policial, deslocou-se para dentro dos muros da escola, onde germinou. Vistos como luta inspiradora para outros estudantes, a “Frente de Estudantes Libertarios” na Argentina escreveu sobre suas experiências de luta, o que resultou no manual “Como ocupar um colégio”, traduzido em 2015 pelo coletivo “O Mal Educado”. Esse texto, já uma releitura das batalhas de nossos vizinhos da América Latina, incluiu em sua edição uma experiência vitoriosa de ocupação ocorrida no Mato Grosso, procurando mostrar a quem lesse a viabilidade, e foi através dele que os estudantes paulistas entraram em contato com a tática, e organizaram um movimento que se alastrou por mais de 200 escolas. Finalmente, em 2016, no contexto da crise do Estado do Rio de Janeiro, as primeiras escolas são ocupadas na cidade, com os estudantes colocando-se solidários ao lado dos professores que estavam há meses sem receber. Enquanto a mídia explorava as tensões nascidas entre as posições favoráveis e contrárias ao movimento, as agitações alcançaram cidades vizinhas como Niterói, berço da escola que aqui pretendo analisar.

¹ PUC-Rio/CNPQ

² O nome das estudantes foi modificado para garantir o sigilo

Conhecer o funcionamento de uma ocupação fora uma experiência tão impactante e encantadora que despertou em mim o desejo de eleger o tema como objeto de estudo, principalmente no que tange a suas motivações. A literatura acerca do assunto não é vasta, e circula majoritariamente na área de Sociologia e Educação, enquanto pesquisa etnográfica. Nenhum desses trabalhos, no entanto, se dedica a olhar para as falas dos ocupantes, nem para os mecanismos discursivos utilizados para explicar como ocorreram as entradas no movimento. Desta forma, preencho aqui uma lacuna no universo acadêmico, e chamo a atenção para os atores sociais analisados e para suas vozes. São eles jovens que, em sua maioria, são moradores de comunidades pobres e vivem em situação de risco, seja em seus lares, ou circulando pelo espaço da cidade.

A fim de responder às minhas indagações acerca da entrada dos estudantes no movimento, pretendo responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) *Como a entrada no movimento é coconstruída com a entrevistadora na narrativa?* 2) *Que aspectos identitários são colocados em evidência e reivindicados pelos entrevistados?* 3) *Que entendimentos acerca do espaço escolar apontam para alteridades?*

O presente trabalho posiciona-se epistemologicamente dentro da pesquisa qualitativa (Denzin e Lincoln). A análise privilegia a ordem da interação, uma vez que me alinho à sociolinguística interacional (Moita Lopes, 2001, Fabrício e Pinto, 2013). Os dados foram gerados através de entrevistas de pesquisa, entendida aqui como um evento interacional de fala (De Finna e Perrino, 2011).

2. Fundamentação teórica

O conceito de *accounts* é vasto, e pressupõe aquilo que o falante utiliza para se expressar e se fazer entender para o outro. Basicamente, pode-se entendê-lo de duas formas. Uma é para responder a condutas problemáticas, defendendo a face do ator quando ele tem uma espécie de conexão com um evento que pode ser tomado como indesejável. Assim, os sujeitos oferecem e negociam *accounts* na interação para proteger e sustentar o equilíbrio social da conversa, mantendo o seu desenrolar (Buttney e Morris, 1993). A outra diz respeito a uma descrição criativa e construtiva, uma forma de se narrar eventos, não necessariamente envolvendo problemas (Firth, 1993). Nas duas formas, o *account* servirá para contar uma versão, é numa tentativa de levar o ouvinte a enxergar os fatos de uma determinada forma. Possuem um caráter sequencial, e são sensíveis contextualmente (Firth, 1993). Procuram explicar eventos incomuns – nada mais incomum na rotina de uma escola que uma ocupação –, tornando-os inteligíveis a quem ouve, podendo minimizar a responsabilidade dos atores envolvidos no evento narrado. Ele não só pode aparecer como sentenças curtas, mas como narrativas extensas, constituindo-se como um gênero dialógico e interacionalmente intercambiável (De Finna, 2009).

Os *accounts* aparecem como prestação de contas a “comunidades morais” (Buttney e Morris, 2001), que infligem a seus membros um dado controle social. Isso é observável tanto em estruturas macrossociais, através de instituições, quanto sob a lente micro, durante encontros face-a-face. São nesses encontros que estratégias sutis na coconstrução de *accounts* se mostram evidentes: pode-

se requerer a prestação de contas ao outro, de forma indireta, fazendo uso de uma “clareza menos transacional”³ ([Turnbull, 1992], Buttny e Morris, 2001). Assim, o processo compartilhado de desenho dos *accounts* mantém e projeta imagens positivas e um senso de controle equilibrado. O narrador encarregado da construção da fala seleciona as evidências que lhe pareçam benéficas e relevantes, compartilha-as e constrói na negociação algo que é coerente e crível para sua audiência ([Schlenker e Weigold, 1992], Buttny e Morris, 2001). É a base constitutiva dos *accounts* (Buttny e Morris, 2001, Firth, 1995), que os constrói criativa e proativamente.

Valho-me aqui também da noção de “diálogo construído” de Deborah Tannen, usado para substituir a ideia de senso comum do que seria um “diálogo reportado”, ou “discurso direto/indireto”. Expresso num provérbio citado pela autora, “Tudo pode ser mudado de um lugar ao outro sem sofrer qualquer modificação, exceto o discurso”⁴ (Tannen, 2007). Portanto, há uma fisionomia estilística na textura do discurso que reverbera palavras e locuções implícitas – ou, nas palavras de Bakhtin/Voloshinov, “vozes” – incorporadas pelas palavras daquele que fala. O discurso, mesmo que soe inédito é, na realidade, sempre texto *a priori*, (Tannen, 2007), ou, parafraseando Bakhtin, “qualquer texto é construído como um mosaico de citações: qualquer texto é a absorção e transformação de outro” (Tannen, p.103). Ainda que não esteja explicitamente citando algo, o texto é, em si, uma voz construída em cima de vozes precedentes, que necessariamente o influenciaram. Segundo a autora, essa característica pode também ser atribuída à conversa cotidiana. Palavras reportadas deixam de ser a do falante de que se atribui e tornam-se material da fala enunciada, apropriadas por quem as repete, animadas e manipuladas a seu favor. Quando isso ocorre, o narrador habilidoso atribui a sua história um caráter de dramaticidade e vivacidade que envolve o ouvinte, e desperta um senso de identidade que os conecta.

Neste trabalho, a opção de se olhar para narrativas vem da noção de que se tratam de uma forma de resgatar, reinventar e reconstruir vivências através da linguagem. Segundo Fabrício e Pinto (2013) “A prática da rememoração é compreendida não como simples reduplicação de eventos e discursos, mas sim como processo de reinvenção e ficcionalização; são histórias que, recordadas, tornam-se sempre outras” (Fabrício e Pinto, 2013, p.20).

Elicitadas pela entrevista de pesquisa, a narrativa emerge da fala dos entrevistados que as utilizam para uma série de atividades discursivas distintas e relevantes. Segundo Bastos (2011), as narrativas podem fazer uma série de atividades como lembrar algo, lidar com um problema, disputar uma posição, entreter, explicar, argumentar, persuadir, instruir, ou envolver o ouvinte, isolada ou simultaneamente. Em um primeiro plano, a narrativa serve como eixo organizacional da própria experiência a que atribuímos sentido. Isso possibilita a construção do conhecimento sobre quem somos na vida social. Porém, se considerarmos a fluidez das identidades, é possível dizer que as narrativas que se referem ao sujeito, e o constroem, têm grandes chances de flutuarem de acordo com a atividade discursiva em que são enunciadas também. Além do mais, narrativas são maneiras

3 Tradução livre

4 Tradução Livre

de controlar e manipular a realidade e os interlocutores ([Johnstone, 1993; Munby, 1997 e Bruner, 1997] Moita Lopes, 2001), definição alinhada à ideia de agentividade, e de que a narrativa, enquanto discurso, envolve ações no mundo. É uma maneira de fazer coisas com as pessoas através de seus efeitos. A maneira como serão construídas validam dadas relações de poder em detrimento de outras e apresentam certos modos de viver como legítimos ou não.

Labov e Waletzky elaboraram um modelo estrutural que buscava a sintaxe narrativa em histórias que recapitulavam a experiência pessoal. Para os autores, uma história contada, para ser uma narrativa, deveria apresentar uma série de ações verbais ordenadas temporalmente, além de reportar um evento extraordinário. Esta ordem seria crucial para o seu entendimento, comprometendo a sua estrutura semântica caso fosse modificada. Este modelo já foi bastante criticado por sua fixidez que ignora outros tipos de narrativas que carecem de seus elementos, e pela desconsideração de aspectos contextuais importantes para se entender o funcionamento e a construção de narrativas. Por isso ele será utilizado aqui em interface com a noção socioconstrucionista de narrativa de Bastos, Moita Lopes e Fabrício e Pinto já apresentada. Suas partes seriam as seguintes: um *sumário* em que enunciados que sumarizam a narrativa, um resumo inicial; uma *orientação* que é a contextualização do evento a ser relatado que indica tempo, lugar, pessoas, circunstâncias; *ações complicadoras* que são sequências de enunciados temporalmente ordenados em orações narrativas. Sua ordem não pode mudar, senão compromete a semântica da narrativa, já que os eventos ocorreram, em tese, na ordem apresentada; *avaliações* que podem ser encaixadas na narrativa, ou externas, quando suspendem a narrativa para acontecer. Contém a informações acerca da carga dramática ou o clima emocional daquilo que é contado. Sinaliza também para a reportabilidade da história (Bastos, 2005); e finalmente a *coda* que é a marcação que indica que a narrativa terminou. Pode ter um caráter avaliativo.

Moita Lopes (2001), apresenta uma visão socioconstrucionista das identidades sociais, constantemente atualizadas pelos discursos que percorrem o cotidiano nas trocas ocorridas entre alteridades, iluminando assimetrias de poder. Entendendo o discurso como ação, não estaríamos posicionados de forma passiva, mas somos capazes de atuar como agentes ([Fairclough, 1992:61] Moita Lopes, 2001, p.59). A identidade é, portanto, construída através de ações discursivas situadas, e só conseguimos entender o seu significado quando nos debruçamos para compreender aquilo que orienta suas atividades. Dessa forma, estão em constante fluxo, construindo-se e reconstruindo-se ([Hall, 1996:4] Moita Lopes, 2001, p.61), e por isso são fragmentadas, e projetando e performando dados aspectos relevantes dependendo da prática discursiva em que se engajam.

Na introdução do livro *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*, Fabrício e Pinto (2013), na mesma linha de raciocínio, tratam sobre formas de resistência e agenciamento, relacionando o tema das identidades construídas pelo discurso à dinâmica da vida social. Segundo as autoras, há um movimento de construção e constrangimento que rege as regras da vida social, e que atua sobre os atores de forma que os mesmos devam operar dentro de uma lógica de inclusão e exclusão. A linguagem, entendida como ação intersubjetiva, estabelece relações tais que define construções identitárias marginais e normativas. As identidades em contexto,

portanto, bem como os sentidos, “não estão, assim, dadas, mas têm de ser garantidas por um conjunto de ações linguísticas e corpóreas: são permanentemente descritas, categorizadas, narradas, replicadas e performadas, não existindo fora desses atos de significação” (Fabrício e Pinto, 2013, p.17). Nas disputas identitárias, identidades sociais relegadas à exclusão podem enxergar possibilidades de resistir. Todo *ethos* pode ser ameaçado a qualquer momento, “todo poder engendra resistência: e todo micropoder engendra microrresistências que, localizadas, não em um ponto único, mas em espaços tissulares, podem vir a movimentar o que é percebido como estrutura inerte, pré-configurada, e ‘sempre lá’” ([Pennycook, 2010] Fabrício e Pinto, 2013, p.17). Dessas resistências emerge a agência humana que luta para ter voz e estabelecer o seu espaço.

3. Análise

Nesta seção buscarei olhar para os dados a fim de responder às três perguntas de pesquisa elencadas, a saber, 1) *Como a entrada no movimento é coconstruída com a entrevistadora na narrativa?*, 2) *Que aspectos identitários são colocados em evidência e reivindicados pelos entrevistados?* 3) *Que entendimentos aceca do espaço escolar apontam para alteridades?*

Os excertos estão divididos na ordem construída pelas meninas. A escola objeto deste estudo é chamada “instituto dois”, enquanto outra escola, a primeira a ter sido ocupada em Niterói, chamo de “instituto um”. A narrativa maior, a que explica a entrada para o movimento, engloba mais quatro micronarrativas episódicas que a compõe. As pequenas narrativas que compõe este todo são tornadas relevantes em momentos distintos para que se entenda a coerência do todo.

A entrevista ocorreu antes da aula do pré-vestibular onde as meninas são bolsistas. Elas pareciam animadas para conversar. O Excerto 1 conta como ocorreram os primeiros contatos com a ideia de ocupação. Início a entrevista direcionando a pergunta para um episódio que já é do meu conhecimento – um grupo específico tinha se organizado para ocupar a escola – e que requer do ouvinte uma resposta afirmativa ou negativa. O acompanhamento de um *account* explicativo ficaria a cargo do respondente:

Excerto 1: a gente foi visitar essa ocupação. a gente foi entender um pouco mais da ocupação (00:00:34 – 00:00:15)

1	Débora	conta como foi (2)
2	Ana	hhhh
3	Débora	ceis fizeram parte la da da: do grupo de zé:: que foi pra la::
5	Ana	bom e::: zé tinha falado comigo (2) zé >tipo assim< zé fazia parte da
6		>ocupação do instituto um<
7	Débora	aham
8	Lu	[no caso ela esta falando]
9	Ana	[aí:::] não é:: mais ou menos explicando aí:: eu
10		junto com a maria a gente foi visitar essa ocupação do instituto um que
11		ele tava precisando de:: lenço:l essas coisas
13	Débora	vocês conseguiram entrar lá? (tom de surpresa)
14	Ana	°consequimos°(.) a gente vimos tudo(.) a gente <u>foi</u> a gente <u>conversou</u> ia
15		ter debate >e tudo mais< e a gente foi entender um <u>pouco</u> mais da ocupação
16		o QUE era a ocupação(.)que a gente não sabia

Para me contar *como foi* (linha 1) Ana não me diz nem sim, nem não. Ela opta, primeiramente, por fazer uma retrospectiva para antes do convite para se tornar ocupante, pres-suposto por mim, que funciona como orientação, completada entre as linhas 9 a 11. Ela o rerepresenta, colocando uma informação em relevo: ele tinha sido ocupante em outra escola. Foi por causa dele que ela começou a entender bem subrepticamente do que se tratava uma ocupação, inclusive colocando-se como colaboradora. Porém, a colaboração fora atribuída a um laço afetivo, e não ideológico. A referida escola em que ela conseguiu entrar não permitia a entrada de ninguém estrangeiro, salvo em momentos de aulas e atividades públicas. Doações eram permitidas somente do portão principal, ao ocupante que estivesse na porta, por isso, ter entrado lá sem estar engajada no movimento me causou surpresa. É dessa entrada informal que uma condição de testemunho se constrói no *account* narrativo que, ao elencar uma série de ações complicadoras, fecha o excerto em resposta ao meu espanto: ela viu, foi, conversou e debateu (linhas 14 e 15). A despretensão de suas idas ao colégio ocupado é substituída, e após primeiras experiências, há um importante impacto identitário que a empurra em direção a agência. Ela passa a frequentar o colégio não mais como um local onde estava seu amigo, mas como um espaço de aprendizagem, e a “visita” se torna “entendimento”.

Reformulo a minha pergunta como “de onde veio a ideia da ocupação?”, imaginando que poderia obter algum aspecto da motivação que as levou a ocuparem, e mais uma vez, provavelmente em função da palavra *ideia*, deparo-me mais uma vez com a figura de Zé. No entanto, os efeitos discursivos que minha pergunta repetitiva acarreta são de dramatização da resposta:

Excerto 2: lembro como se fosse hoje (00:01:35-00:02:43)

1	Ana	"eu to participando duma ocupaçã:o e eu to pensando em ocupar o
2		instituto dois" aí eu (2) "QUE" hhhh
3	Débora	hhhh
4	Lu	hhhh
5	Ana	hhhhh. como assim ocupar o intituto dois. hhh aí ele "a: to tentand
6		-to pensando em ocupar o instituto dois"
7	Débora	isso num dia assim qualquer do nada [>sei lá<]
8	Ana	[é porque] ele não porque ele
9		participava de: movimentos.eu não sabia que ele participava desses
10		movimentos de:: studenti:l essas coisas assim.
12	Débora	uhum
13	Ana	aí ele >falou assim< "ana, to pensando em ocupar o colégio" aí eu(.)
14		"tá mas como assim ocupar a escola" aí ele começou a me explicar mais
15		ou menos(.) aí ele "to fazendo parte da ocupação do instituto um" e
16		o instituto um tinha::ocupado(1)uma semana antes da gente(.) o inst-
17		instituto um (.) mês antes >alguma coisa assim<. o instituto um ocupou e
18		depois a gente ocupou o colégio °o instituto dois°(.) aí: foi lá, a gente
19		visitou, a gente levou lençol pra ele e tal que ele morav= tip= ele ficava
20		ocupado numa barracuinha
23	Débora	então o zé chegou a dormir na ocupação do instituto um isso ele não me
24		falou [hum]
25	Ana	[aham] ele dormiu na ocupação do iepic. e:: a gente levou
26		curativo porque ele se machucou jogando bola: que ficava descalço então
27		ele ficava lá aí a gente viemos e ele "ó tál dia, dia 13" >lembro como
28		se fosse hoje< "dia 13 de abril eu vou ocupar a escola"

Ana passa a animar as falas de todos os personagens envolvidos numa narrativa cujo ponto era me mostrar que, de fato, a ideia viera do Zé, e não dela. Ela nos transporta para o passado da história quando reconstrói os diálogos que aconteceram (Tannen, 2007), e desenha um quadro vivo dos acontecimentos, o que atribui um caráter de veracidade ao seu contar. Ainda se construindo como aprendiz, ela revela o seu espanto com um pronome interrogativo dito enfaticamente: “QUE”. A resposta enfática, que indica uma avaliação ligeiramente negativa da proposta de ocupar a escola, como algo absurdo, tem como efeito risadas conjuntas (linhas 3, 4 e 5) que nos afasta da situação da entrevista e nos aproxima de uma conversa informal, entre amigos, escutando casos. Ela prossegue, e, em resposta a uma indagação minha, também avaliativa, que sugere que talvez não haja planejamento para se ocupar uma escola (linha 7), Ana suspende o que está narrando e reitera a sua identidade positiva de amiga, num *account* que procura deixar claro que ela estava alheia à condição militante de Zé, afinal, só fora à ocupação ajudá-lo. Ao retomar a narrativa, perdura a identidade de boa amiga, a que ouve, pois, apesar da sua surpresa – que pode ser atribuída ao caráter extraordinário de uma ocupação –, ela pede a Zé que lhe explique sua ideia. Ela reporta (Tannen, 2007) o *account* (Buttny e Morris, 2001) construído pelo amigo, que o projeta como alguém que pode representar a experiência, já que ele estava fazendo “parte da ocupação do instituto um” (linha 15). Isso previne que a sua face seja alvo de críticas que pudessem acusar o movimento de ocupação de ser uma irresponsabilidade adolescente.

Ana transita em dois espaços narrativos, dentro do intervalo de uma semana, ao contar os momentos que precederam a ocupação de sua escola, pois ora fala sobre a ocupação do instituto um, onde Zé estava acampado, ora começa a pisar no espaço da sua própria escola, já redefinida como ocupação, o que parece sinalizar para um momento de transição identitária dela. Em concordância com Moita Lopes (2001), sua identidade desliza entre os fragmentos que a posicionam no lugar do sujeito comum e o de alguém envolvida com algo extraordinário. Ao atribuir o plano de ocupação a um terceiro, Ana diminui a sua responsabilidade pela ocupação ter acontecido, mas não nega também que uma porta se abriu. Ela fecha este episódio reportando a fala de Zé, que soa ao mesmo tempo como um aviso e um chamado: ele ocupará a escola no dia 13 de abril. Ela “lembra como se fosse hoje”, comentário avaliativo que indica um status de recordação inesquecível, e ao mesmo tempo reitera a verossimilhança da história reconstruída.

Quando o assunto passa a ser o dia da ocupação, o estado de indecisão de Ana permanece. Ela passa a descrever a entrada dos ocupantes com uma série de ações complicadoras – “pegaram”, “falaram” (linha 1) – e verbos no imperativo – “vem”, “entra” (linha 1) – que os caracteriza como agentes que agem sobre a sua passividade, colocando-a em evidência. Ana, centro das atenções:

Excerto 3: eles se revoltaram (00:0:52-00:05:18)

1	Ana	aí:: eles pegaram e >falaram assim< “vem Ana, entra” aí quando eu entrei
2		como eu era:: >tipo assim< eu sempre vivia na secretaria(.)eu sempre
3		vivia conversando com os funcioná[rios
4	Lu	[sabia ela sabia de tudo ela ia me
5		passando também
6	Anna	eu sabia de muita coisa da escola
7	Débora	humhum
8	Ana	eu era amiga do pessoal da cozinha(.)eu era amiga dos funcionários(.)da
9		direção(.)então aquilo ali pra mim foi meio que u::m(.) tipo assim(.)
10		é:: quando. eles descobriram que eu ia ocupar junto com a escola(.)
11		eles se revoltaram
12	Lu	falaram que ela traiu.[a confian]ça
13	Ana	[que eu] traí a confiança deles
14	Débora	hu::m
15	Ana	então tipo(.) quando eu cheguei pra é:: eu lá dentro, eu vi o movimento
16		todo, eu fiquei meio acuada.

É no momento em que ela descreve a entrada na escola, induzida por um chamado da ocupação – e aqui ela mostra mais um traço de sua passividade, pois entra na escola ao atender ordens imperativas (linha 1) –, que um *status* estável que ela possuía entre a comunidade escolar é colocada em xeque: a identidade de alguém que é amiga de todos os que alimentam as engrenagens da instituição, não parece combinar com um envolvimento com algo subversivo como uma ocupação. Ela se vê, assim, diante de uma situação de destruição de face positiva, que justifica a coda avaliativa que fala sobre ela se sentir acuada (linha 16), já que é o julgamento de quem considerava igual. Ocupar a escola não era adequado para alguém que sabia tanto (linhas 4 a 6) e era amiga de todos (linhas 8 e 9). Ana fora questionada, na frente de todo o mundo, se estava do lado *inimigo*, de um outro temido e desconhecido, repudiado pelos funcionários que se revoltaram com essa possibilidade. Não é à toa, portanto, que eles a acusam de traição (linha 13), o que constrói a exclusão (Fabrício e Pinto, 2013) de uma identidade marcada por um estigma que delinea claramente quem é um estudante e quem é um ocupante.

Neste último excerto, que finaliza a história sobre “como entrei para a ocupação”, Ana e Luísa constroem um *account* importante. Ao mesmo tempo que prestam contas aos funcionários que se voltaram contra os ocupantes (Buttny e Morris, 2001), obedecendo a coerência interna da história, projetam para mim, entrevistadora, uma imagem favorável ao fazerem uma denúncia contra a administração escolar, responsável não só por um funcionamento institucional opressor, mas por um ambiente tóxico. Início formulando uma pergunta que não havia sido programada antes, mas que surgira da espontaneidade da conversa, já que falávamos sobre alteridades:

Excerto 4: e ninguém fazia nada 00:05:32 – 00:07:28

1	Débora	como é que vocês acham que eles estavam entendendo o que era isso de ocupar a escola?
2		
3	Luisa	eles meio que pensou que a gente estava querendo fazer tipo(.) igual malhação da televisão de palhaçada(.) sendo que a >questão não era só a greve dos professores< era muito a: >a administração da escola< não: como é que se fala (vira pra Ana)
4		
5		
6		
7	Ana	não era bem adapta[da]
8	Luisa	[é] a gente não poderia ter uma opinião própria não podia: questionar nenhum dos professores >botar outra ideia de projeto na escola< pra melhorar a educa[ção]
9		
10		
11	Ana	[tentei] várias vezes colocar o °gremio estudantil na escola°(.) °os papeis sumiam° >tipo< o papel ta aqui (aponta pra mesa) e ele sumia? e aí:: e pronto?
12		
13		
14	Luisa	[é ()]
15	Débora	[() e ninguém fazia] nada
16	Luisa	[()] fazer pré vestibular aqui, fazer um grupo de estudo na biblioteca "não pode"(.) nada podia(.) era desse jeito
17		
18	Débora	a é?
19	Luisa	you meio que era comprado (faz sinal de aspas com os dedos) se você quisesse fazer algo pra passar informações pra direção. desse jeito
20		
21	Débora	como assim lu(.)comprado
22	Luisa	cara é meio surreal
23	Ana	é porque tipo assim se você fosse:: você queria:: tipo assim(.) aconteceu alguma coisa na escola
24		
25	Luisa	alguma fofoca. pra saber ali quem foi
26	Ana	you tinha que >tipo assim<
27	Luisa	seu nome não surgia
28	Ana	mas
29	Luisa	é
30	Ana	tipo
31	Débora	you tinha que ser meio xisnove então
32	Ana	ISSO
33	Luisa	é
34	Débora	entendi(.) entendi
35	Ana	o sete um dali
36	Débora	sim, então não havia para vocês ali na escola uma relação de confiança com ninguém
37		
38	Luisa	e se:: dependendo de algumas fofocas por mais que fossem ra-razoável tipo assim eu botaria algo mais que você não fez, como se você tivesse feito
39		
40		
41	Débora	humhum que é assim o: o porquê da fofoca(.) ela cresce né igual uma bola de neve
42		
43	Luisa	é ()
44	Ana	naquele dia eu peguei e falei assim (.) aí minha prima a maria parou e falou assim "ana(.)para de se enconder."
45		
46	Débora	maria é sua prima
47	Ana	é(.)"para de se esconder(.) vamos LUTAR"
48	Débora	a úrsula já estava então envolvida
49	Ana	já estava envolvida. aí eu peguei e falei assim "cara. quer saber de uma coisa" desculpa a palavra "foda-se. [CHEGA"
50		
51	Débora	[>tá desculpada<
53	Ana	aí eu comecei o movimento.

Luisa assume o turno e responde diretamente a pergunta: aparentemente, os funcionários estavam achando que ocupar era algum tipo de brincadeira adolescente. Para sustentar a sua resposta, ela constrói um *account* que passa pelo discurso institucional do movimento estudantil de ocupação –

“ocupamos para apoiar a greve de professores” –, e se volta para a descrição de uma escola que, segundo elas, “não era bem adaptada” (linha 7). Diante de uma escolha obscura de adjetivo – “adaptada” –, num segundo *account* para qualificar a instituição, uma se engaja em auxílio a outra, na tentativa de esclarecer suas palavras. As duas comprometem-se no exercício de elaborar um *account constitutivo* (Firth, 1993) que constrói a imagem de uma escola opressora e silenciadora, que não permite que se crie nada dentro de seus limites. Caso houvesse a mínima tentativa de se estabelecer programas paralelos, benéficos aos alunos, o próprio sistema daria um jeito de impedir o seu desenvolvimento, fazendo com que, por exemplo, documentações que viabilizassem a sua existência (linhas 11 a 13) desaparecessem.

Na linha 19, o tom da conversa muda, e as meninas se engajam na construção de um *account* mais grave, que desenha uma escola tóxica incriminadora daqueles que não colaboram com o seu funcionamento, a se somar à faceta de “escola de administração corrupta” antes explicitado. O nível de envolvimento (Tannen, 2007) que a palavra “comprado” (linha 19) determina neste momento é tamanho, que chamo Luisa pelo diminutivo do seu nome (linha 21), mesmo não tendo sequer a menor intimidade para tal. As duas se comprometem na indiretividade de falas de “clareza menos transacional” ([Turnbull, 1992], Buttny e Morris, 2001), não ditas, que dão somente pistas daquilo que se quer dizer e me convidam a completar um *account* que só é concluído através da existência de uma ordem moral compartilhada que, no silêncio, eu entendo e finalizo: “você tinha que ser meio xisnove⁵ então” (linha 39). Quem colabora com a fofoca, portanto é poupado. Quem se coloca no caminho de dados interesses, é punido, inclusive com aquilo que não fez (linhas 38 a 40).

Os três *accounts* surgem de uma pergunta construída pela espontaneidade na sequencialidade. Eles constroem criativamente uma realidade (Firth, 1993), mas também mostram a instituição escolar como “corrupta” e “amoral”, prestando contas à comunidade moral de funcionários (Buttny e Morris, 2001) que acusam, já que parecem servir como razões suficientes para que a ocupação seja um movimento desejável, limpando a condição ocupante de qualquer estigma. Eles funcionam como denúncias contra uma instituição que não é mostrada como comprometida com propósitos pedagógicos, mas sistematizada com bases em assimetrias de poder, que definem lugares rígidos para funcionários e alunos, estes últimos, ao que parece, anulados em sua agência e submetidos ao despotismo de professores e administradores (linhas 8-10).

Finalmente, na linha 44, Ana retorna à primeira história, resposta da primeira pergunta, “como você foi parar no grupo?”, a fim de concluí-la, inserindo-a abruptamente na sequência de turnos. Saímos da situação prototípica da “fofoca na escola”, tópico reportado ilustrador de uma situação recorrente (Tannen, 2007), para sermos levadas de repente ao dia da ocupação, no momento em que Ana se vê diante da escolha de se assumir como ocupante. Mais uma vez a construção da agência parte da fala de terceiros (linhas 44 a 46). Ela reporta a fala de Maria, sua prima, que diz a ela para parar de “se esconder”, dando nome ao movimento pendular que faz durante toda a sua fala sobre a entrada. Ela constrói sua identidade em dúvida, acovardada, sob o prisma do olhar do outro, que

5 O sujeito que entrega o outro em situações problemáticas que envolvem culpa

a intima para uma definição. A resposta a essa intimação pede licença para a identidade pacífica da “amiga de todos”. O uso do palavrão junto à interjeição “chega” marcam no discurso o nascimento de uma agentividade que encontrou no momento da ocupação o espaço tissular (Fabrício e Pinto, 2013) necessário para “começar o movimento” (linha 53) e resistir à opressão de um sistema de ensino que reafirma e reatualiza na rotina poderes aparentemente inquestionáveis.

4. Considerações Finais

Nesta seção farei as últimas considerações a respeito da análise, relacionando-as às três perguntas de pesquisa para responder a indagações a respeito do movimento em questão. São elas: 1) *Como a entrada no movimento é coconstruída com a entrevistadora na narrativa?* 2) *Que aspectos identitários são colocados em evidência e reivindicados pelos entrevistados?* 3) *Que entendimentos aceca do espaço escolar apontam para alteridades?*

A coconstrução da entrada, referida na primeira pergunta, é complexa e engendra outras narrativas menores, episódicas, para compor o quadro da realização da ocupação. É na negociação dos *accounts* (Firth, 1993, Buttny e Morris, 2001), que envolvem o presente da entrevista e o passado da narrativa, que a entrada é talhada favoravelmente às meninas enquanto ocupantes de escola estadual. Dentro dos *accounts*, a presença de diálogos construídos dramatizados (Tannen, 2007) é notória, e atribui vivacidade aos acontecimentos, dando-os força argumentativa.

Percebe-se nos dados, também, tendo em vista a segunda pergunta, que a entrada no movimento é marcada pela fluidez das identidades contemporâneas, fragmentadas (Moita Lopes, 2001, Fabrício e Pinto, 2013) e que, a todo momento podem se realocar no mundo em novas configurações. Ana se enxerga num embate interno entre duas identidades – a do sujeito passivo e amigável e a do sujeito que luta – e é a resolução desse conflito de subjetividades que determina para ela o início da luta. Mesmo a decisão de se tornar uma ocupante não ataca a identidade amigável inicialmente construída, mas remodela-a, excluindo a passividade como base de seus atos, e dando preferência a uma subjetividade que, ao mesmo tempo que é amiga é também ocupante. Aqui é também interessante pensar na imagem estereotipada do indivíduo que adere a movimentos sociais, como alguém ideologicamente engajado numa militância *a priori*. Diferente do senso comum, a fala de Ana aparece como uma evidência de que o cumprimento de agendas pessoais – um ambiente negativo para o cotidiano, a impossibilidade de se afirmar como sujeito – pode ir de encontro a agendas institucionais, e dali abrir-se uma porta para a entrada num movimento. É no olhar crítico a ações conjuntas voluntárias como essa que temos a oportunidade de entender novos significados situados criados pelas pessoas, que não invalida causas de ordem macrosocial como a negligência estatal com a escola e os professores, mas, pelo contrário, reforça-as.

Finalmente, ao se pensar na construção da escola feita pelas meninas, proposta na terceira pergunta, percebe-se que é na presença de alteridades que o espaço escolar se reconfigura. Enquanto Ana se mostra como “amiga de todos”, sendo esses todos os funcionários da instituição, a escola

se apresenta como um espaço familiar de livre trânsito, onde ela convivia com pares homogêneos. Porém, quando essas mesmas pessoas delimitam a estigmatizam, percebe-se uma faceta despótica dessa mesma escola, que não enxerga os estudantes como parte do todo, mas como sujeitos que devem ser submetidos. Esta fala denuncia não só uma estrutura administrativa corrupta e a rigidez da instituição, mas aponta para brechas de abuso de poder que ela acaba permitindo.

5. Referências Bibliográficas

BASTOS, Liliana Cabral (Puc-Rio/Cnpq) e OLIVEIRA, Livia Miranda (Puc-Rio/Cnpq). Revista Veredas *Uma história de AVC: a construção do sofrimento por uma pessoa com afasia*, 2011, Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-91.pdf>

BUTTNY, Richard e Morris, G.H. *Accounting*, pp.285-301, Syracuse University Library, New York, 2010.

CAMPOS, Antonia M., MEDEIROS, Ananas, RIBEIRO, Márcio. *Escolas de Luta*, Editora Veneta 2016.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. 2013 edição brasileira Rio de Janeiro Anage Zahar Editor Ltda.

DE FINNA, Anna e PERRINO, Sabina. *Introduction: Interviews vs. 'natural' contexts: A false dilemma*, 2011, Cambridge University Press.

DE FINNA, Anna *Narratives in Interviews – The case of accounts: for an interactional approach to narrative genres* in “Narrative Inquiry”, Jonh Benjamins Publishing Company, 2009.

FIRTH, Alan ‘Accounts’ in *negotiation discourse: A single-case analysis*, Journal of Pragmatics 23, Elsevier, Department of Languages and Intercultural Studies, Denmark, 1993.

FABRÍCIO, Branca Fallabella, PINTO, Joana Plaza. (Org) *Inclusão e exclusão sociais em práticas discursivo-identitárias: microrresistências e possibilidades de agenciamento* em “Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias”, Cãnone Editorial, 2013).

MISHLER, Elliot, *Research Interviews as Speech Events* em “Research Interview”, Harvard University Press, 1986.

MOITA LOPES, Luiz Paulo, *Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista*, em “Narrativa, Identidade e Clínica”. Edições IPUB – CUCA, Centro Universitário de Cultura José Octavio de Freitas Junior, Rio de Janeiro, 2001.

TANNEN, Deborah, “Oh talking voice, that is so sweet”: *constructing dialogue in conversation*” in “Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse”. 2nd edition Cambridge University Press 2007.

Representando entidades em libras

Elidéa Lúcia Almeida Bernardino¹

Sherman Wilcox²

Como as entidades são representadas em um discurso, em Libras ou em várias outras línguas de sinais conhecidas? Isso pode ser feito usando-se um substantivo, um nome próprio de uma entidade específica, um classificador (CL) ou através de uma ação construída (CA). Todas essas representações possuem suas características próprias, algumas análogas às línguas orais. Algumas delas, entretanto, possuem características distintas daquelas já descritas nas línguas orais.

O objetivo deste estudo é apresentar como as entidades são representadas em Libras, focando principalmente nas construções que usam CL e CA. A abordagem seguida é da Gramática Cognitiva (CG), buscando compreender a relação entre linguagem e pensamento através da análise de construções linguísticas de uma língua em uso (usage-based approach – LANGACKER, 2008). Conforme essa abordagem, os significados (das coisas, assim como da forma como uma pessoa vê o mundo) estão nas mentes dos falantes, enquanto produzem e compreendem uma expressão linguística. Como nossa visão de mundo é construída com base em nossas experiências, cada pessoa captura o mundo de uma forma diferente. Para a CG, somente três estruturas são necessárias: semântica, fonológica e simbólica. Estruturas semânticas são conceptualizações usadas com propósitos linguísticos; estruturas fonológicas são sons, gestos e representações ortográficas, sendo possível percebê-las; e estruturas simbólicas fazem uma ligação entre as outras duas de forma que uma é capaz de evocar a outra.

De forma a compreender como as entidades são representadas em um discurso, serão definidos alguns conceitos da CG. Langacker afirma que

O termo *base* (ground) é usado em CG para indicar o evento de fala, seus participantes (falante e ouvinte), sua interação e as circunstâncias imediatas (notavelmente, o tempo e o lugar da conversação (LANGACKER, 2008: 259)³.

1 Doutora em Linguística Aplicada, professora na Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG.

2 Ph.D on Educational Linguistics, professor at University of New Mexico, UNM.

3 Todas as traduções do inglês foram feitas pela primeira autora.

Portanto, em um evento de fala, o falante e o ouvinte estão em um processo interativo, em um tempo e lugar específicos, focando sua atenção em um contexto linguístico específico. Usando *elementos nominais de base* como artigos, demonstrativos e certos quantificadores – por exemplo, os usados em inglês (the, this, every, any, etc.) e português (o/a, isto/este, cada, qualquer, etc.), o falante dirige a atenção do ouvinte para o referente do discurso que pretende focar. Esses elementos são usados para distinguir ou destacar um referente nominal. Em línguas de sinais, os elementos nominais de base são deixis e quantificadores.

Langacker afirma que a *base* (grounding) não é uma categoria gramatical, mas uma função semântica. Ela é “um aspecto da organização conceitual pelo qual uma expressão se qualifica como um nominal ou uma sentença finita.”

Outro conceito importante a ser compreendido em CG é o de *conceitualizador* e o que é *conceitualizado*, que são respectivamente o *sujeito* e o *objeto da concepção*. O conceitualizador, ou o sujeito da concepção age direcionando a atenção do ouvinte para o objeto da concepção, ou o que é conceitualizado. O *escopo da conscientização* (ou o espaço total da consciência) envolve o tema e o objeto da concepção, a *região do “palco”*, e a *direção da atenção* para o objeto de concepção, como foco de atenção. Na Figura 1 há um esquema para facilitar a compreensão desses conceitos. É importante ressaltar que o sujeito da concepção diz respeito ao falante e ao ouvinte, que interagem na exposição e compreensão do que está sendo focalizado no discurso, ou seja, do objeto da concepção e todo o seu entorno, ou a “região do palco”.

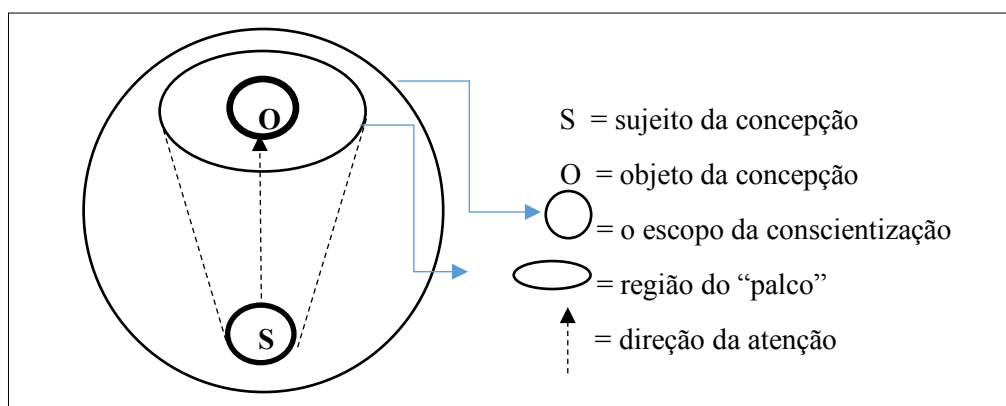


Figura 1. O escopo da conscientização

Figura extraída de Langacker (2008: 260, Figure 9.1). Em nota, o autor ressalta que “sujeito e objeto da concepção não podem ser confundidos com as noções gramaticais de sujeito e objeto. O falante e o ouvinte são os principais sujeitos da concepção, mesmo quando implícitos, enquanto sujeitos e objetos gramaticais são expressões nominais abertas que geralmente se referem a outras entidades”

Em suma:

- Base: é o evento de fala, seus participantes, sua interação e as circunstâncias imediatas (tempo e lugar da fala);
- Elementos nominais de base: artigos, demonstrativos (deixis) e quantificadores;
- Conceitualizador: sujeito da concepção, ou aquele que conceitualiza o evento de fala (o falante e o ouvinte em uma interação);
- Conceitualizado: objeto da concepção, o que é observado ou o foco de atenção;
- Região do “palco”: todo o entorno do objeto da concepção, o contexto no qual o objeto da concepção está inserido;
- O escopo da conscientização: inclui o sujeito e o objeto da concepção, a região do palco (o objeto e tudo o que está no seu entorno) e a direção da atenção (para o objeto).

Langacker explica também que os conceitos apresentados acima são mais bem compreendidos em relação à percepção visual. O expectador é o sujeito que visualiza e percebe as coisas através dos olhos e que constrói a sua perspectiva a partir de um ponto. Em certo momento, o escopo da conscientização é tudo em seu campo visual. A região do palco é aquilo que é observado naquele momento. O objeto da percepção é tudo o que é foco da atenção visual – “a entidade do palco que é especificamente olhada” (LANGACKER, 2008: 261). Ele também esclarece:

Primeiro, os interlocutores prestam atenção um ao outro como parte da interação da conversa. Segundo, eles dirigem sua atenção para a entidade focalizada no palco – o perfil da expressão – que pode ser tanto uma coisa como uma relação. (idem: 262).

Por enquanto, a definição de duas categorias básicas em CG é essencial para o propósito deste trabalho: uma *coisa* e uma *entidade*. Em uma explicação simplificada, “um nome é definido esquematicamente como uma expressão que delinea uma coisa” e também “coisas não são limitadas a objetos físicos”. Portanto, uma coisa pode ser definida como um nome, de forma simplificada. Uma entidade, conforme CG, “se aplica a coisas, relações, quantidades, sensações, mudanças, localizações, dimensões e assim por diante. **Não** é especificamente necessário que uma entidade seja discreta, reconhecida separadamente ou cognitivamente saliente” (Langacker, 2008: 98 – ênfase no original).

Todos esses conceitos são significativos para a definição do que estamos analisando neste estudo. Como entidades produzidas em Libras, estamos considerando:

- Nomes, como em HOMEM, BICICLETA, ÁRVORE, PERA, PEDRA, etc.;
- Classificadores (CL), como em CL_HOMEM-sobe-na-árvore (CL-entidade), CL_HOMEM-colhe-pera (CL-manual ou de instrumento) or CL_cesta-grande (CL-descritivo). Todos esses CL são produzidos utilizando configurações de mão específicas (que representam a coisa à qual se refere na construção CL);

- Sinais-nomes, que são análogos a nomes próprios;
- Quantificadores, quando são usados junto a uma deixis, expressando o significado de uma entidade plural; e
- Ação Construída, também definida por Supalla (1986) como um classificador de corpo. Uma CA é realizada por um sinalizador, quando ele/ela toma a perspectiva do personagem e encena a ação. Isso pode ser feito usando todo o corpo, apenas a cabeça para demonstrar expressões afetivas de um personagem (por exemplo, humor, emoções e distinções como estar relaxado ou apressado) ou focando nas mãos, através de manipulação (ver QUINTO-POZOS & PARRILL, 2015). Às vezes, uma CA é realizada com particionamento do corpo. Significa que, enquanto o sinalizador assume a perspectiva de um personagem em seu rosto ou no rosto e tronco, uma de suas mãos toma a perspectiva de um observador representando um referente diferente, usando uma construção CL.

Apesar de todos esses recursos estarem presentes na maioria dos materiais analisados nesta pesquisa, nosso enfoque principal, conforme dito anteriormente, são os classificadores (CL) e ação construída (CA).

Wilcox (2004) alega que a CG faz uma ligação entre nossa percepção do mundo real, muitas coisas que se movem no tempo e no espaço, as categorias gramaticais e as construções que são usadas para representar essas idéias. Ele afirma que “os sinais são exemplos prototípicos de dois grandes conceitos construídos na gramática cognitiva: coisas (configurações de mãos) e processos (movimento). As mãos são objetos prototípicos em interação, com outras mãos ou outros objetos.” (WILCOX, 2004: 125)

Representando entidades em narrativas

É difícil falar sobre representação de entidades em uma narrativa sem falar sobre ponto de vista. O tempo todo somos “convidados” pelo sinalizador a seguirmos a perspectiva que ele apresenta. Ponto de vista, conforme Stec (2012), é o mesmo que perspectiva física, “pela qual um conceitualizador representa uma cena, assim como a forma pelo qual o ponto de vista é expresso (STEC, 2012: 327)”. Ela também afirma que

Trabalhos experimentais recentes em Ciência Cognitiva (por exemplo, Bergen, 2012) têm mostrado que qualquer pessoa processando uma língua o faz de uma perspectiva corporal particular, que tipicamente toma uma das três formas: uma perspectiva de primeira pessoa, uma perspectiva de terceira pessoa ou a combinação de diferentes perspectivas (STEC, 2012: 328).

Em uma narrativa, o sinalizador normalmente inicia com uma perspectiva de narrador, ou de primeira pessoa, e então, introduz o ponto de vista do personagem – uma perspectiva de terceira

pessoa. Algumas vezes, as duas perspectivas são mescladas. Isso acontece tanto em narrativas em línguas de sinais quanto em línguas orais. O ponto de vista que é tomado irá refletir a forma como falantes, sinalizadores e ouvintes (interlocutores) imaginam, experienciam ou simular uma dada cena.

De acordo com o modelo GSA (GSA model – Gestures as Simulated Action – Gestos como Ação Simulada, de Hostetter & Alibali, 2008, 2010, apud QUINTO-POZOS & PARRIL, 2015), nós criamos reconstruções parciais de imagens e movimentos associados com o conteúdo de nossas falas. Há evidências de que no uso da linguagem, simulações visuais e motoras são uma parte importante delas. Eles dizem que quando uma pessoa está falando sobre alguém subindo uma escada, um programa motor associado com o braço e uma configuração de mão associada com a subida será ativada. Isso irá resultar em gestos que mostram essas ações. Se o falante (ou sinalizador) toma uma perspectiva interna (veja MCNEIL, 1992) – ou a perspectiva do personagem na narrativa, ele/ela irá usar um *ponto de vista gestual de personagem* (CVPT) ou uma *Ação construída* (CA). Se ele/ela tomar uma perspectiva externa – ou a perspectiva do observador, assim como a perspectiva do narrador, ele/ela irá usar um *ponto de vista gestual de observador* (OVPT) ou usar uma *construção com classificador* (CL).

Nós pedimos a um amigo surdo nativo para assistir a um vídeo (The pear story – CHAFE, 1980) e recontar a estória a uma outra pessoa surda que iria filmá-lo. Comparando o material produzido por ele com os nossos dados em Libras, encontramos usos de CA e CL que confirmam as afirmativas sobre perspectivas interna e externa. Podemos ver isso nos exemplos abaixo:

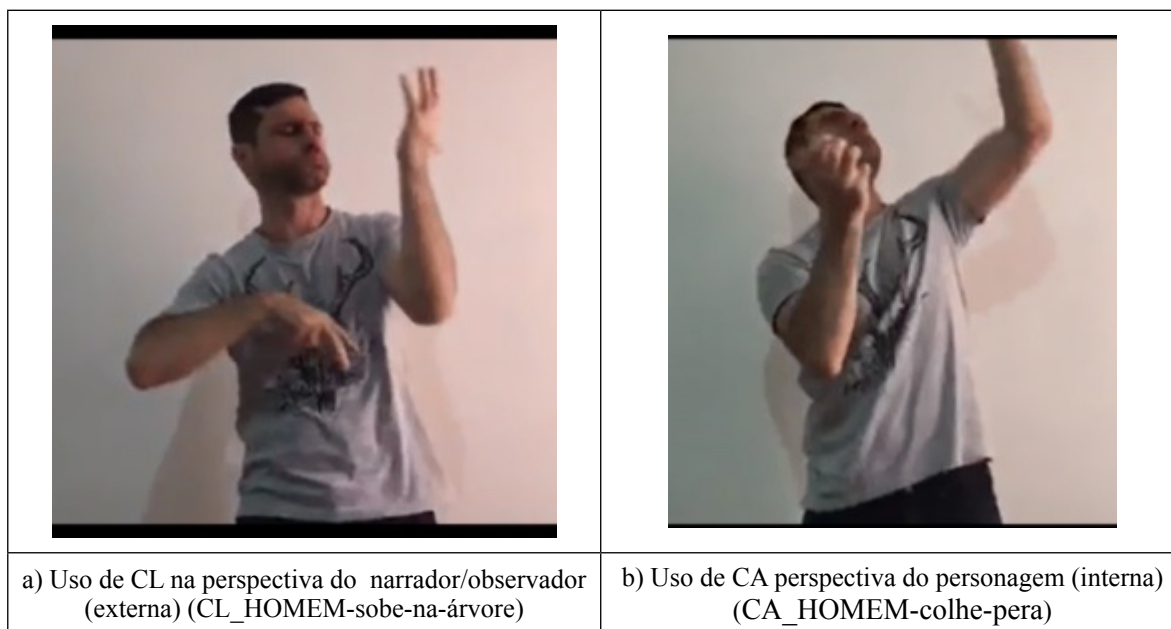


Figura 2. Perspectivas externa e interna na produção de CL e CA

Na perspectiva do observador, a direção do olhar do sinalizador pode ser dirigida para o interlocutor ou para a cena (o espaço de sinalização). Özyürek e Perniss (2011: 87 apud QUINTO-POZOS & PARRIL, 2015) sugerem que em uma perspectiva de observador

(o) espaço do evento é projetado no espaço de sinalização de um ponto de vista externo. O sinalizador não é parte do evento representado, e o espaço do evento tem tamanho reduzido, sendo projetado na área espacial em frente ao corpo do sinalizador (QUINTO-POZOS & PARRIL, 2015: 14).

Isso pode ser observado na Figura 2.a: em sua mão esquerda (não dominante), o sinalizador apresenta uma ÁRVORE, em uma construção com CL. A mão direita mostra uma configuração de mão em V-invertido, representando um homem que sobe em uma árvore. O narrador alterna o seu olhar, algumas vezes para a câmera, outras vezes para o espaço de sinalização em um movimento de ida e volta, como se estivesse assegurando que seu(s) interlocutor(res) está(ão) compreendendo ou seguindo sua narrativa.

Ao empregar a perspectiva do personagem, como descrito por Özyürek and Perniss (2011: 87 apud QUINTO-POZOS & PARRIL, 2015), o sinalizador

Assume o papel do personagem do evento, de modo que pelo menos a cabeça e o tronco do personagem são mapeados no corpo do sinalizador, e o espaço projetado é do tamanho real (QUINTO-POZOS & PARRIL, 2015: 14).

A Figura 2.b mostra o sinalizador “colhendo peras”, o que é feito na perspectiva do personagem. O tronco do sinalizador é ligeiramente curvado para trás e sua cabeça voltada para cima o tempo todo. Seu olhar concentra-se, na maior parte do tempo, dentro do espaço de sinalização, mantendo uma perspectiva interna. As duas mãos tomam a forma de “colhendo peras” e ele mostra certo esforço ao “colher peras da árvore”, claramente interpretando um homem colhendo as frutas. Há momentos quando o sinalizador, dentro da perspectiva do personagem – apenas por um segundo ou menos – faz contato visual com o interlocutor/câmera, para verificar a compreensão ou outra razão fática. Parece que essa função fática através do contato visual trás o narrador de volta à cena, em uma perspectiva externa e o sinalizador volta para a perspectiva do personagem novamente.

Entretanto, no curso da narrativa, o sinalizador narra um momento em que um garoto está dirigindo a sua bicicleta e bate em uma pedra. Ele começa a narrar a cena através de uma perspectiva externa (narrador ou observador), usando dois CL. Sua mão esquerda apresenta uma pedra e a mão direita mostra a bicicleta. Há somente uma perspectiva até esse momento. A Figura 3 mostra a sequência de cenas retratadas (a., b., c. e d.)


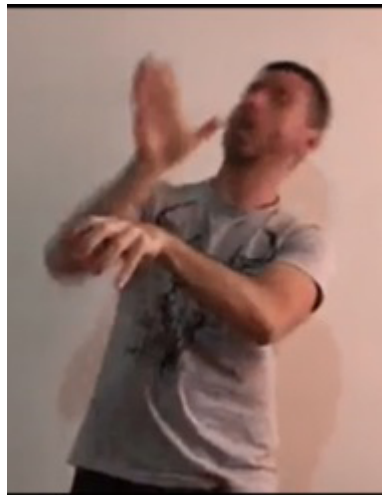
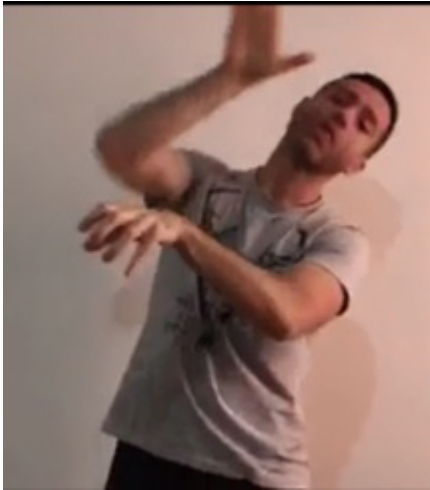
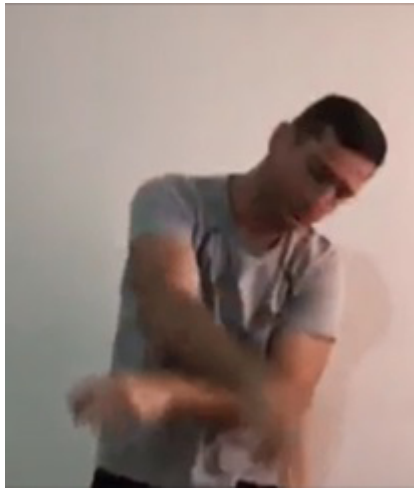
	
a. BICICLETA BATE na PEDRA (narrador / observador ou perspectiva externa)	b. BICICLETA PERDE o EQUILÍBIO (mãos na perspectiva do observador) GAROTO CAI (face na perspectiva interna / do personagem)
	
c. MENINO / BICICLETA CAINDO (perspectiva mista)	d. GAROTO / BICICLETA CAEM (perspectiva mista)

Figura 3. Perspectiva mista em produção de CL e CA

No momento em que ele retrata a bicicleta batendo na pedra, sua face assume a perspectiva do personagem e ele mostra a face do garoto em sua própria face e a cena observada (a bicicleta e a pedra) em suas mãos. Ocorre um particionamento do corpo (DUDIS, 2004), com uma mistura do rosto – mostrando o personagem MENINO que cai da sua bicicleta, perspectiva interna – e as mãos representando a pedra (mantendo-se no mesmo local o tempo todo) e a bicicleta, na perspectiva externa, ou do observador.

Na mesma cena, o corpo particionado do sinalizador faz referência a três entidades diferentes:

- Mão esquerda: a pedra, usando uma construção de CL no local;
- Mão direita: uma bicicleta que bate na pedra e cai após “voar” (também um CL);
- Face: o menino, que cai após bater na pedra com sua bicicleta, usando CA apenas em seu rosto.

Nossos dados revelam que a direção do olhar é o que mostra a mudança na perspectiva do sinalizador. Veja na produção do mesmo classificador (CL_ pega-cesto) nas Figuras 4 e 5. Na primeira, na maior parte do tempo, o sinalizador toma uma perspectiva interna mas, ao final, ele dá uma olhada para a câmera, o que indica perspectiva externa. Em outro momento, na Figura 5, a perspectiva interna é mantida pela direção do olhar. Veja as diferenças nas Figuras 4 e 5.



Figura 4. Mudança de perspectiva através da alteração na direção do olhar



Figure 5. Perspectiva é mantida pela preservação da direção do olhar

Algumas conclusões

No processo interativo, o falante e o ouvinte têm percepções diferenciadas. Para que o escopo da conscientização de ambos esteja em consonância, o falante/sinalizador usa de estratégias para dirigir a atenção do ouvinte/interlocutor para o “palco”, ou aquilo que é focalizado no momento. Na apresentação das diversas entidades presentes numa narrativa – sejam personagens, seja o próprio narrador colocando o seu próprio ponto de vista (EU), ou o seu ponto de vista como observador, seja o interlocutor, cuja atenção é conferida através da função fática (“Está me entendendo?”; “você sabe, né?”; “você concorda?”) e através do olhar dirigido ao interlocutor (na sinalização, aparentemente com o mesmo objetivo), várias estratégias são usadas. Nas línguas de sinais, por serem muito visuais, as estratégias de focalização da atenção se utilizam de recursos linguísticos também visuais.

Na marcação da referência, utilizando substantivos (ou sintagmas nominais), classificadores ou mesmo dêixis, o sinalizador utiliza o espaço de sinalização para identificar diferentes personagens no discurso. Essa forma de referenciação, embora dinâmica e geralmente bem-sucedida, requer que o interlocutor selecione o referente correto dentre o conjunto de referentes potenciais. A alternância de personagens no discurso requer tanto do sinalizador/falante quanto do interlocutor/ouvinte o compartilhamento da atenção na manutenção do escopo da conscientização. Ao utilizar os recursos de mudança de perspectiva e de direção do olhar, o sinalizador torna a entidade mais clara ou mais vívida para o seu interlocutor.

Com a perspectiva externa, ou como observador da cena narrada, o sinalizador fornece ao seu interlocutor uma visão geral da cena apresentada. A cabeça e o tronco do sinalizador são direcionadas ao interlocutor e a sua mão (ou ambas) se movem na produção do discurso. A referência é realizada no espaço de sinalização, através do uso de sinais ou classificadores.

Com a perspectiva interna, o sinalizador empresta o seu corpo, ou sua cabeça e tronco, ao personagem, assumindo o seu papel no discurso. Empregando a ação construída (CA), o sinalizador incorpora a entidade e oferece uma imagem vívida do personagem ao interlocutor. Ao “entrar” na narrativa, o sinalizador passa a fazer parte dela como personagem do evento. Entretanto, esse recurso traz algumas limitações ao narrador como protagonista. Ao empregar a ação construída, o sinalizador tem liberdade de representar todo o conteúdo referente ao personagem, exceto o seu deslocamento físico. Supalla (2003), ao descrever o classificador de corpo – que consideramos como análogo à CA – afirma que esse recurso marca os movimentos do corpo, porém não o seu deslocamento (path). O sinalizador deve permanecer em seu lugar e representar o deslocamento de outra forma (e não deslocar o seu próprio corpo). É aí que entra a perspectiva mista. Com ela, o sinalizador apresenta o personagem na própria face, ou na face e tronco, e o deslocamento é apresentado através do uso de CL, na perspectiva do observador. O corpo do sinalizador sofre um particionamento do corpo (DUDIS, 2004), apresentando duas perspectivas diferentes ao mesmo tempo. Tanto a perspectiva externa, quanto a interna, ou a mista são complementares e essenciais para melhor compreensão do discurso.

Este trabalho traz contribuições bastante significativas para os estudos sobre línguas de sinais e para a Linguística Geral. Entretanto, esta pesquisa ainda não é conclusiva. Vários materiais da língua em uso estão sendo analisados e novas questões vem sendo levantadas sobre o assunto. Esperamos continuar trazendo novas contribuições como resultado desta e de outras pesquisas.

Referências

- CHAFE, Wallace (ed.), *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production*. Norwood, New Jersey: Ablex (1980). In: <http://www.linguistics.ucsb.edu/faculty/chafe/pearfilm.htm> accessed at 07/11/2016.
- DUDIS, Paul. Body partitioning and real-space blends. *Cognitive Linguistics*, 15-2, p. 223-238, 2004.
- LANGACKER, R. *Cognitive Grammar: a basic introduction*. Oxford university press, 2008.
- MCNEILL, D. *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992.
- QUINTO-POZOS & PARRILL. Signers & co-speech gestures adopt similar strategies for portraying viewpoint in narratives. *Topics in Cognitive Science*. 7, p. 12-35, 2015.
- STEC, K. Meaningful shifts: a review of viewpoint markers in co-speech gesture and sign language. *Gesture* 12:3, p. 327-360, 2012.

SUPALLA, Ted. The classifier system in American Sign Language. In: CRAIG, Colette. (Ed.) *Typological studies in language: noun classes and categorization*. 7, 181-214. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1986.

SUPALLA, Ted. Revisiting Visual Analogy in ASL Classifier Predicates. In: Karen Emmorey, *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 249-258, 2003.

WILCOX, S. Cognitive iconicity: conceptual spaces, meaning and gesture in signed languages. *Cognitive Linguistics* 15-2, p. 119-147, 2004.



Linguagem, gêneros do discurso e práticas pedagógicas: a organização dos textos escritos de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental

Andréa Pessoa dos Santos¹

O artigo apresenta parte dos estudos da pesquisa de doutorado (SANTOS, 2015) que objetivou compreender aspectos da organização de textos escritos por alunos do 4º ano do ensino fundamental em aulas de língua portuguesa voltadas à produção textual. A pesquisa, realizada em uma escola da rede pública municipal de São Gonçalo, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, pautou-se, inicialmente, pelas seguintes questões: a) *como a escolha de orientações didáticas distintas pode afetar o processo de elaboração de textos escritos por alunos dos anos iniciais?* b) *de que modo as orientações didáticas mais ou menos estruturadas, impactam a elaboração de textos escritos por crianças em âmbito escolar?* c) *de que modo as relações de ensino estabelecidas pelo professor em sala de aula se relaciona com essas orientações didáticas, e com a organização dos textos desses alunos?*

Nessa direção, considere os gêneros do discurso trabalhados e as relações discursivas estabelecidas com base em diferentes transposições didáticas encaminhadas pela professora, vinculadas: a) às elaborações didáticas do livro didático de língua portuguesa (LDLP), adotado na classe; b) aos projetos de trabalho da escola e c) a fatos do cotidiano imediato.

O material de pesquisa reuniu: 1) as observações dos procedimentos didáticos de 22 aulas dedicadas à produção de textos escritos, no período de setembro de 2012 a setembro de 2013; 2) os 307 textos produzidos pelos 30 alunos acompanhados na Turma A; 3) os 22 questionários de identificação preenchidos pelos alunos presentes no dia de sua aplicação; 4) as transcrições das gravações em áudio de aulas observadas; 5) a observação do LDLP adotado pela turma em 2013. Dos textos recolhidos, o material final analisado reuniu apenas 58 textos, produzidos por 11 alunos da turma observada, ao longo de 09 aulas dedicadas à produção de textos escritos, no período de um ano letivo.

¹ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ/FEBF. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação (UFF). Realizou Doutorado Sanduíche na Università degli Studi di Bari - Aldo Moro - Itália, como bolsista PSDE/CAPES, sob a supervisão de Augusto Ponzio. - a.pessoas@ig.com.br

As bases teóricas foram buscadas especialmente em Bakhtin (1992, 2010), Ginzburg (2002), Geraldi (2003), Abaurre (1997), Corrêa (1998) e Sobral (2009). Ao optar pela análise dialógica do discurso previ um movimento diferenciado de investigação. O tipo de análise empreendida vai em direção contrária das análises que se dedicam ao apontamento de categorizações de problemas das atividades linguísticas que emergem dos textos infantis.

As análises que faço não apresentam problemas de produção textual relacionados à ordem estrutural, à ordem sintática, à ordem morfológica, ou à ordem fonológica dos textos infantis. A análise que proponho centra-se na compreensão de que a construção do texto se dá por operações discursivas (atividades de formulação de textos) em que o locutor faz uma “proposta de compreensão” (GERALDI, 1997, p. 194) para o seu interlocutor. Essa proposta de compreensão vincula-se à relação interlocutiva que se realiza em diferentes instâncias de uso da linguagem onde ocorrem nossas interações verbais. Nesse sentido, busco compreender a organização e sentidos empreendidos pelos escreventes em seus textos escritos em âmbito escolar.

Nesse artigo, especificamente, apresento parte da análise empreendida sobre os movimentos discursivos que constituem o agenciamento de recursos expressivos² de onze (11) textos do gênero *carta pessoal*, cujas condições de produção serão relatadas na sequência.

Fragmentos de análises: a situação de produção da “carta pessoal” no contexto de “Fatos do cotidiano”

No dia 08 de maio/2013, a professora da turma observada, valendo-se da proximidade da data de comemoração do dia das mães, lançou à turma a proposta da produção de “uma cartinha” para presentear as mães ou outra pessoa da família que cuidasse da criança *como se fosse uma mãe*. Lançada a proposta, a professora lembrou, com a colaboração de alguns alunos, a última aula de História em que leram a carta de Pero Vaz de Caminha. Após rememorarem brevemente a situação histórica de produção da referida carta, a professora informou que a atividade daquele dia trataria de outra carta, “semelhante” à “cartinha” de Pero Vaz.

Na sequência, a professora, seguindo um roteiro de perguntas previamente elaboradas em seu caderno de planejamento, perguntou à turma: “O que vamos comemorar no próximo domingo? Devemos comemorar este dia? Você gostaria de escrever uma carta para uma pessoa muito especial?”. Após ouvir a opinião de alguns alunos, a professora procedeu, de forma generalizada, à última pergunta: “Quem mora com a mamãe?”. Sem incluir detalhes, duas crianças informaram que não moravam com as mães.

2 Conforme sugerido por Geraldi (1997, p. 8), também uso os termos: “expressões linguísticas”, “recursos linguísticos” e “recursos expressivos”, como expressões sinônimas.

Tecendo comentários sobre a necessidade do reconhecimento da importância que outros familiares exercem na formação das crianças (“de vocês”), a professora perguntou quem sabia escrever uma carta e quais eram os “passos” para escrevê-la. Após ouvir três alunos, solicitou que escrevessem uma carta para a mãe ou outra pessoa da família.

Em seguida, apresentou oralmente os parágrafos que deveriam compor a estrutura composicional da carta. Neste momento, a professora anotou no quadro a seguinte referência: “São Gonçalo, 8 de maio de 2013 - Querida...”. Na sequência, informou que, ao final da carta, deveria constar um parágrafo de despedida. Frente aos questionamentos e à solicitação da turma, a professora, sem consultar qualquer anotação, registrou no quadro um roteiro de planejamento da produção solicitada. Posteriormente a professora registrou em seu caderno de planejamento o *roteiro de produção* desenvolvido durante a aula registrado no quadro branco.

O roteiro anotado determinava o seguinte: **1º parágrafo: escreva sobre as características físicas e de personalidade da mamãe ou outra pessoa de sua família; 2º parágrafo: como é o relacionamento da mamãe com as outras pessoas de sua família? 3º parágrafo: que atitudes você gostaria que a mamãe não fizesse com você ou fizesse? 4º parágrafo: maior presente que você daria para a mamãe?** Por fim, a professora também registrou no quadro: **“O que deve conter numa carta: local, assunto, despedida e seu nome”**.

Observa-se que a proposta feita pela professora não se vinculou às orientações didáticas do LDLP, nem ao projeto de trabalho da escola. A proposta foi subsidiada pela orientação didática que aqui estou chamando de “Fatos do cotidiano”. A produção da *carta pessoal* destinada às mães ou familiares foi elaborada pela professora por conta da proximidade do dia das mães, efeméride explorada à exaustão pelos discursos midiáticos voltados às propagandas comerciais.

No dia seguinte, faltando um dia para a comemoração do dia das mães, a professora relatou que pediu às crianças que passassem a limpo a carta que seria entregue às mães ou ao familiar escolhido.

Sobre as “cartas pessoais” destinadas às mães

A partir da análise de onze (11) textos do gênero *carta pessoal*, cujas condições de produção foram relatadas anteriormente, notei fortes indícios de que os enunciados escritos se organizam como réplicas diretas ao projeto enunciativo proposta pela professora. Réplicas que tensionam, em uma perspectiva dialógica, o discurso didático, empreendido pela professora, em direção aos discursos de outras esferas sociais, para além da escolar.

Retomando parte da aula comentada, vimos que após breve discussão sobre os aspectos sociocomunicativas das “cartinhas” que os alunos deveriam produzir e enviar às mães ou a outros familiares, a professora apresentou um destinatário real e um roteiro que deveria organizar as cartas. Assim, como veremos adiante, todas as crianças destinaram suas cartas às mães.

Do ponto de vista pedagógico, cumpre notar, inicialmente, que, atenta às indicações dos recentes discursos teórico-metodológicos oficiais e pedagógicos sobre o ensino da LP, e mais especificamente sobre o processo de ensino e aprendizagem do texto escrito na escola, a professora preocupou-se em garantir aos alunos propostas de escrita que previam um interlocutor real (mães/familiares), definindo-o já no início do planejamento da escrita a ser realizada.

Desvencilhando-se do ensino da escrita que se restringe à proposta de “redação escolar”, cujo foco de trabalho limita-se à solicitação de produção de um texto sem a garantia de discussões sobre *para quê, para quem, o quê* ou *o como* escrever, a professora parece movimentar-se da chamada prática pedagógica voltada à redação escolar para a prática de “produção de textos” (GERALDI, 2011)³. Ao propor uma atividade com audiência definida, com conteúdos preliminarmente definidos e situacionalidade adequada, a professora distancia-se da situação pedagógica artificial geralmente estabelecida na produção de textos escritos na escola.

Sem entrar no mérito do modo como o planejamento da escrita foi negociado com os alunos, e sobre o roteiro apresentado, observa-se que houve uma preocupação da professora em atender às orientações dos discursos de autoridades oficiais, pedagógicas e acadêmicas, no que se refere ao redimensionamento do processo de ensino e aprendizagem do texto escrito na escola.

Nesse sentido, podemos inferir que a professora buscou alinhar sua prática pedagógica ao que nos diz Geraldi (1991) sobre a necessidade de se entender que:

[...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1991, p. 137).

Nesse movimento inicial de análise dos textos infantis, cabe destacar que os recursos expressivos agenciados pelos escreventes são de diversas ordens e cobrem diferentes aspectos que revelam o trabalho contínuo que as crianças realizam *com e sobre* a linguagem (GERALDI, 1997, p. 16). A fim de não me dispersar diante da profusão do agenciamento dos recursos expressivos empreendido pelas crianças, e de direcionar minha análise dos textos *com os olhos de gêneros* (SOBRAL, 2009b), busquei focar, inicialmente, formulações textuais que revelam, prioritariamente, a organização de recursos expressivos em relação às vozes sociais agenciadas na execução dos projetos enunciativos dos alunos-escreventes, entrevistas nos textos infantis analisados.

A fim de organizar a exposição das análises dos textos produzidos por esses alunos, adotei a seguinte convenção: **T1, T2, T3...** Assim, cada uma das onze crianças terá seus textos identificados pela letra **T** seguida de número correspondente aos textos que produziu.

3 Com base no pressuposto de que a produção de textos deve considerar as condições de enunciação de cada texto, Geraldi (2011, p.22) propõe a substituição do termo “redação” (escrever *para* a escola) pela expressão “produção de textos” (escrever *na* escola).

Nessa direção, observo que as *cartas pessoais* foram escritas na primeira pessoa do discurso, as exceções surgem quando alguns alunos usam a expressão “a gente” se referindo aos irmãos ou outros familiares de modo genérico. Os onze escreventes, atentos às determinações da voz de autoridade da professora, produzem suas cartas com quatro parágrafos, conforme sugeria o roteiro por ela apresentado. A observação geral dos textos infantis indica que todos os alunos reproduziram as características elementares da construção composicional do gênero epistolar *carta pessoal*. Assim, os textos apresentam, em sua totalidade, o local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura.

Retomando a primeira consideração da professora sobre “o que dizer” no *1º parágrafo*: “(...) *escreva sobre as características físicas e de personalidade da mamãe ou outra pessoa de sua família*”, uma consigna imperativa da professora, notamos que todos os alunos se posicionam responsivamente diante do projeto enunciativo determinado pela professora. Ao assumirem seus lugares na alternância do discurso, respondem de modo variado às expectativas do projeto enunciativo elaborado por Marineide.

Dispostos à réplica do diálogo íntimo e primário, proporcionado pelo gênero *carta pessoal*, os alunos dirigem seus enunciados às mães, e, num duplo movimento, também os dirigem em resposta à *ordem* da professora; orientação enunciativa típica da prática social do gênero aula.

Nesse sentido, respondendo ao interlocutor presente (professora) e ao que aqui chamarei de interlocutor *real pressuposto* (mãe), os escreventes iniciam seus textos com tópicos frasais que definem, a partir de tonalidades apreciativas bem marcadas, as características físicas e de personalidade de suas mães, conforme solicitado na primeira consigna do roteiro apresentado pela professora.

Na impossibilidade de tratarmos mais detalhadamente da extensa análise feita sobre os *primeiros parágrafos* das onze cartas destinadas às mães, já apresentada em outros artigos, opto por apresentar aqui as análises feitas sobre os *segundos parágrafos* de tais cartas.

Retomando a consigna da professora sobre “o quê” dizer (o conteúdo temático) no *2º parágrafo* (“*como é o relacionamento da mamãe com as outras pessoas de sua família?*”), notamos que ao solicitar que os alunos falem às mães sobre o que pensam do relacionamento que elas mantêm com os “outros” familiares, as vozes agenciadas na execução dos projetos enunciativos dos escreventes revelam muito mais sobre o relacionamento das mães com as próprias crianças, do que do relacionamento das mães com os “outros” familiares sinalizados pela professora. Conforme destaque no *Quadro 8*:

Quadro 8. SD dos 2º parágrafos das onze cartas pessoais analisadas

T1	Mãe você e muito legal e boa comigo eu gosto quando você me leva na pracinha do zé garoto também gosto quando você me faz rir.
T2	Você é tão carinhosa comigo tão boazinha <u>agente</u> seda muito bem.
T3	Mãe você trabalha e faz muitos cursos, mas eu sei que você sempre arruma um jeitinho de dar atenção para mim .
T4	As vezes você briga com migo mas eu entendo você e boa com migo e eu gosto quando <u>ajente</u> sai junto e é muito divertido.
T5	Você é boa com <u>agente</u> você da atenção <u>agente</u> e para fala verdade ela compra muitas coisas para <u>agente</u>
T6	Você ri muito com nossa <u>familia</u> adora o cafézinho da vovo e ama todos.
T7	<u>La encasa</u> você é muito especial para mim e para nossa <u>familia</u>
T8	Se relasiono muito bem com a minha <u>familia</u> ela brinca com migo , e ela tem uma comida ótima.
T9	Adoro <u>sua</u> comida casera as suas batatas frita e o macarrão.
T10	A minha mãe ela trabalha e ela fougá as sabado na fougá dela ela leva eu e minha irmã para pas se.
T11	Você asvezes trabalha o dia todo e nem vai em casa visita <u>a gente</u> em casa.

Esse movimento discursivo, longe de parecer uma incompreensão dos alunos em relação à consigna da professora, parece indicar a necessidade de expressividade do locutor frente ao objeto de seu discurso e de seu interlocutor. Nessa direção, observa-se a decisão das crianças em falar às suas mães, e de algumas crianças também em falar à professora, sobre a relação delas (filhos) com suas mães, e não da relação dela (mãe) com “outros” familiares.

Assim, nos parece que, valendo-se do aspecto sociocomunicativo intimista presumido e próprio do gênero *carta pessoal*, e da possibilidade de redirecionamentos enunciativos, os alunos, mesmo diante de um contexto coercitivo, de posições assimétricas bem marcadas entre alunos e professores, encontram brechas para reformular o projeto de escrita sugerido pela professora em favor de seus próprios projetos enunciativos; conforme se vê nas palavras em negrito nos **T1, T2, T3, T4, T7 e T8**, indicados nos **Quadro 8** apresentado acima.

Desse ponto de vista, observa-se que o aluno-escrevente agencia, na execução de seu projeto enunciativo, os recursos expressivos ligados à 1ª pessoa, à pessoa que fala: “me”, “mim” e “comigo”, estabelecendo um posicionamento enunciativo diante do seu “querer-dizer”, *querer* que diverge do estabelecido pela professora. Nessa direção, os referidos recursos linguísticos, que não constam na consigna da professora, indiciam a tomada de posição enunciativa do aluno em relação à temática abordada, e o redirecionamento do projeto inicialmente planejado pela professora. A própria finalidade social da produção de uma *carta pessoal*, e a compreensão de que cabe ao remetente a “decisão” de controlar o que dizer ao destinatário, parece ter incentivado a transgressão do roteiro inicialmente estabelecido.

Diferentemente do movimento discursivo explicitado acima, observamos que outros alunos aceitam o projeto enunciativo da professora e se referem a outras pessoas da família. Desse modo, incorporam aos seus textos a palavra “família”, apresentada na consigna da professora, conforme se vê nos destaques em *itálico/sublinhado* das SD dos T6, T7 e T8.

Ao concordarem com o projeto enunciativo da professora, anunciado na consigna do 2º *parágrafo*, os três alunos mencionados tornam sua a palavra alheia, num movimento de contrapalavra, que reelabora dialogicamente a palavra alheia (“família”), tornando-a palavra própria-alheia, para logo se tornar palavra própria, que com “a perda das aspas” (BAKHTIN, 2010, p. 403) passam a ter um caráter criativo e singular. Tal movimento revela-se constante ao longo das análises realizadas, posto que tal funcionamento constitui a própria realidade da linguagem, realidade que, em perspectiva dialógico-discursiva, constitui-se nas interações verbais.

Notamos, ainda, que quatro alunos parecem utilizar o recurso expresso coloquial “a gente” (T2, T4, T5 e T11) como modo de se referir a “nós” da família, no sentido dado pela professora, ou talvez como forma de se referir apenas a “nós” filhos, e não ao “nós”, que inclui todos os “outros” da família (pai, mãe, avó, entre outros).

Com base nesses indícios, observamos que a natureza das interlocuções que se estabelecem no processo de produção de uma *carta pessoal*, em situação escolar, deixa *marcas linguístico-discursivas* (SOBRAL, 2007) que revelam a tensão criada pelo duplo posicionamento enunciativo dos alunos, que ao organizarem seus textos endereçando-os a dois interlocutores: o “presumido ausente” - a mãe, e o “presumido presente” da cena enunciativa - a professora, também precisam considerar as coerções de um projeto enunciativo que inicialmente é alheio ao seu *querer-dizer*.

Dessa tensão nota-se também que, o aluno, monitorando sua atividade discursiva, alterna-se entre posicionamentos distintos. O primeiro, ao assumir seu lugar de filho, que se dirige à mãe, valendo-se da utilização do recurso expressivo de tratamento intimista: “você”; e o outro, ao assumir sua posição de aluno que, ao se dirigir à professora, refere-se à mãe através do recurso expressivo ligado à 3ª pessoa do singular, à pessoa de quem se fala: “ela”, ou da combinação da preposição com o mesmo pronome: “dela”. Ambos elementos coesivos remissivos gramaticais pronominais, que aqui, entendidos como *fato textual-discursivo* (CORRÊA, 2006), indiciam o duplo posicionamento enunciativo do escrevente. Movimento que, claramente, indica “para quem eu falo?” e “de quem eu falo?”.

Considerando a diferença e a relação entre os gêneros primários e os gêneros secundários, é interessante observar que, nesse duplo movimento, as crianças transitam entre as especificidades da natureza dos gêneros primários e dos secundários em uma atividade que promove alterações em um gênero primário, alçando-o a um gênero secundário, sem que, no entanto, suas características primeiras se percam; pelo contrário, no caso desta atividade, tal fato é constitutivo dela. Esse movimento, por um lado, confirma a natureza dos gêneros uma vez que estes nunca perdem o contato com aquele que é a sua gênese; por outro, reafirma a complexidade enunciativa, constatações da maior importância

para as necessárias reflexões sobre as questões envolvidas nas atividades pedagógicas de modo geral, e na aprendizagem da produção de textos de modo particular.

Com base nos indícios apresentados, penso que tal movimento refuta, de certo modo, a ideia corrente e disseminada por discursos de autoridade que tratam dos problemas do ensino da escrita na escola, quando afirmam que os alunos, ao escreverem seus textos em âmbito escolar, “sabem” que seus textos se destinam unicamente ao professor ou ao “cesto de lixo”. Sob essa ótica, podemos compreender que a prática pedagógica empreendida pela professora já prevê certo deslocamento na tradicional relação entre a “função-aluno que escreve uma redação para uma função-professor que a avalia”. (GERALDI, 2003, p. 65; p. 128).

Os alunos não escrevem para o “cesto de lixo”, escrevem na direção de “seus” interlocutores. A professora se responsabiliza pelo planejamento do texto, preocupa-se em definir interlocutores reais para os textos produzidos. Nesse sentido, me parece que, na atualidade, exista fortes indícios de que a direção da “flecha do ensino” (GERALDI, 1997, p. 191) da escrita em âmbito escolar dá sinais de que vem mudando de direção.

Considerações finais

Na impossibilidade de tratarmos das análises feitas nos 3º e 4º parágrafos, devido os limites deste artigo, observei, nos fragmentos de análises aqui apresentados, que todos os alunos organizaram seus textos em resposta ao roteiro elaborado pela professora, que sugeriu o que deveria constar em cada um deles a partir de quatro tópicos que deveriam ser considerados na organização dos quatro parágrafos que comporiam as cartas pessoais escritas pelas crianças.

É interessante perceber como as expressões linguísticas agenciadas na execução dos projetos enunciativos dos alunos estão fortemente vinculadas às vozes agenciadas no planejamento de produção de texto sugerido pela professora. Sob essa ótica, notei, como Bakhtin (2003b, p. 304), que “[...] sem levar em conta a relação do falante com o *outro* e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso”. Bakhtin nos faz ver, portanto, que é temerário desconsiderar a situação de produção de um enunciado, pois este inclui não só o que é do âmbito do histórico, mas também o que diz respeito à situação da interação social mais imediata.

Ao buscar indícios que *refigurassem* as posições enunciativas assumidas pelos escreventes, e as vozes sociais agenciadas na execução dos projetos enunciativos dos alunos nos textos produzidos no curso das relações dialógicas e relações de ensino estabelecidas no espaçotempo de sala de aula, observei que as crianças demonstram ter conhecimentos sobre a genericidade dos textos trabalhados independentemente das orientações encaminhadas pela professora.

Segundo Bakhtin (2003), a escolha de um determinado gênero constitui a inteireza do enunciado; esta por sua vez (a inteireza) se dá em função de uma dada “situação concreta” e pela especificidade de um determinado campo de comunicação discursiva que gera as considerações

semântico-objetais (temáticas) da relação da comunicação pessoal dos falantes. Considerando tal premissa, convém notar que no “jogo de espelhos” realizado pelas crianças, parece-nos que esta “situação concreta” também se refere a uma “situação fictícia”, uma situação que poderá ser adequada ou inadequadamente sugerida em sala de aula. Nesse sentido, ao recuperarmos as transcrições de parte das negociações de sentidos e da elaboração dos projetos enunciativos estabelecidos em sala de aula, notamos que a professora indicou a necessidade do uso de alguns recursos expressivos que deveriam ser empregados nas cartas comerciais produzidas. No entanto, vimos que os alunos agenciam outros recursos expressivos que não foram apresentados pela professora.

Confirma-se, pois, que a criança, sujeito do discurso, se esforça por compreender e responder ao seu interlocutor nas condições que lhe são dadas. Assim, a partir de pormenores, notamos, nos textos analisados, que o sujeito do discurso age e tem atitudes responsivas em direção ao outro, ao seu interlocutor presumido “real” ou “fictício”. Nessa perspectiva, ao acionar o enunciado, o sujeito pode fazê-lo de diferentes formas e com diferentes intenções, a depender, portanto de seu lugar de enunciação, não só de lugares empiricamente assumidos, mas lugares imaginariamente assumidos.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M^a Bernadete M. et al. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. Qué es el lenguaje? In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. *Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la consciência*. Barcelona: Anthropos, 1993.
- _____. (VOLOSHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 10. ed. Tradução Michel Lahud, Yara Frateschi vieira et al. São Paulo: Hucitec, [1981] 1992, 2002.
- _____. Metodologia das ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.
- _____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. O paradigma indiciário na apreensão do modo heterogêneo de constituição da escrita. *Estudos Linguísticos*, São José do Rio Preto, v. 27, p. 72-78, 1998.
- _____. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 45, n. 2, p. 205-224, Jul./Dez, 2006.
- GERALDI, João Wanderlei. (Org.). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, [1991] 1997.
- _____. *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SANTOS, Andréa Pessoa dos. *Linguagem, gêneros do discurso e práticas pedagógicas: a organização dos textos escritos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental* (Tese Doutorado), UFF, 2015.

SOBRAL, Adail Ubirajara. *Um diálogo bakhtiniano com L. A. Marcuschi*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDO DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão-SC. *Anais...* Tubarão-SC: UNISUL, 2007.

_____. O ato “responsível” ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum: Estudos de Linguagem*, v. 11, p. 219-235, 2008.

_____. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

_____. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 85-103, 1º sem. 2009b.

Aquisição do clítico acusativo de 3ª. pessoa por falantes de português brasileiro (L1) em esfera escolar

Lilian Coelho Pires¹

Heloisa M. M. Lima Salles²

1. O clítico acusativo de 3ª pessoa como produto da aquisição da gramática da língua escrita-padrão: pressupostos para o desenvolvimento linguístico

Considerando as diferenças sintáticas entre a modalidade oral, usada em situações informais, e a modalidade escrita-padrão, usualmente encontrada em textos técnicos/científicos e jornalísticos, e em esfera escolar, investigamos, neste artigo, a aquisição do clítico acusativo de 3ª. pessoa em produções escritas por falantes de português brasileiro (PB) em período de escolarização, assumindo-se que tal processo é semelhante à aquisição de segunda língua (cf. KATO, 2005; PIRES 2015). Sabe-se que existem diferenças nos usos linguísticos associadas ao contexto social. Em se tratando da aquisição da língua escrita, tomamos por referência a distinção entre os registros informal e formal. No entanto, outros fatores estão envolvidos. Em Kato (1990, p. 11), o contraste entre a língua oral e a língua escrita se revela em termos das etapas envolvidas no processo de desenvolvimento da escrita: na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala (de forma parcial) e depois, é a fala que procura simular a escrita (também de forma parcial). No entanto, esse fator é geralmente ignorado nas instituições de ensino.

Neste estudo, partimos do pressuposto de que as produções escritas, em contextos formais, levam o indivíduo a selecionar propriedades sintáticas específicas da gramática da língua escrita-padrão do PB, que não são as mesmas da gramática do PB oral, tendo em vista a abordagem de Kato (1990). Considerando-se as características do PB oral e do PB padrão, torna-se relevante a investigação da aquisição da escrita tomando-se por referência a manifestação de fenômenos como o preenchimento da posição de sujeito, a ordem dos termos na oração, a concordância verbal, a realização do objeto nulo, o uso de clíticos de 3ª pessoa.

Diante disso, propomo-nos investigar a realização do objeto direto anafórico de 3ª pessoa, com antecedente previsto no discurso, em contexto de produção escrita, buscando identificar a

1 Professora Doutora em Linguística vinculada ao Curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Pesquisadora do projeto “Novas perspectivas para o ensino do português na Educação Básica: gramática e letramento”. Os resultados e discussões aqui apresentados integram a Tese de Doutorado de Pires (2015), incluindo-se desenvolvimentos no que se refere à análise dos dados. Email: lilian.pires@udesc.br.

2 Doutora em Linguística e Professora Associada do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília. Pesquisadora do projeto “Novas perspectivas para o ensino de português na Educação Básica: gramática e letramento”. Email: hsalles@unb.br.

manifestação de clíticos acusativos, em oposição à ocorrência do objeto nulo, do pronome lexical forte e do sintagma nominal pleno, tendo em vista a hipótese de que o clítico de 3ª pessoa não está presente na oralidade (cf. GALVES 1993, *apud* GALVES 1996, p. 400-401), sendo adquirido pelo acesso à escolarização (Correa, 1994). Adotando uma abordagem experimental de enfoque transversal, pela análise da produção escrita de estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior, buscamos verificar o desenvolvimento da sintaxe pronominal, e sua relação com fatores semânticos e sintáticos, conforme os parâmetros postulados na literatura gramatical que discute sua manifestação.

De acordo com Galves (1996: 400-401), uma das características mais interessantes do PB, em oposição ao PE, é a ocorrência do objeto nulo³ e do pronome lexical forte, em substituição aos clíticos acusativos de 3ª pessoa, que tendem a desaparecer. A autora relaciona a ausência do clítico de 3ª pessoa à pobreza morfológica da concordância verbal em PB, alegando que “um verdadeiro sistema de clíticos, ou seja, de pronomes cuja caracterização lexical é serem núcleos – e não sintagmas – que se movem para a flexão na derivação sintática, implica uma concordância rica”. De acordo com Galves (1991 *apud* GALVES 1996: 401), o elemento de concordância do PB torna-se um núcleo “fraco”, em virtude da entrada do pronome *você* e da perda do pronome *tu* no paradigma pronominal, o que implica o uso sincrético da forma verbal de 3ª pessoa na concordância com a 2ª e a 3ª pessoa do discurso. Nesse sentido, a autora define essa noção da seguinte forma: “é fraca a concordância que não contém pessoa ou contém pessoa como um traço puramente sintático; onde não se encontra na flexão verbal a oposição 1ª., 2ª. e 3ª. pessoas, mas somente uma oposição singular/plural.”. Quanto à sobrevivência dos outros clíticos (*me*, *te*, *se*), Galves (1993) explica que se deve ao fato de que “puderam ser reinterpretados como *pronomes plenos*, deslocados por uma regra de adjunção e não mais como *núcleos* movendo-se para Agr.”

Kato (1993b *apud* KATO 1996, p. 219) concorda que a mudança no PB causou um rearranjo no paradigma pronominal, bem como no sistema flexional, e postula que existe relação com “um sistema pronominal sem clíticos e com a terceira pessoa semanticamente tripartida, como no inglês: *ele* (macho, sing), *ela* (femea, sing) e \emptyset (neutro, sing = “it”).” Da mesma forma como o ‘it’ do inglês, o pronome vazio neutro ‘ \emptyset ’ pode ser referencial (–animado) ou não referencial (expletivo); também como o ‘it’, o pronome vazio ‘ \emptyset ’ não apresenta distinção morfológica entre nominativo e acusativo, traço comum em um sistema de clíticos. Kato (1996, p. 220) supõe que a substituição dos clíticos por pronomes lexicais fortes passa por um estágio em que o clítico acusativo é reanalisado como flexão, associado a um núcleo funcional do tipo AgrO (concordância de objeto). Assim sendo, é possível dizer que a existência da flexão nula para o objeto direto de 3ª. pessoa pode acarretar a forma “Eu \emptyset_i -vi ele_i” e “Ele_i chora- \emptyset_i ”. Isso é plausível, “[s]e consideramos *pro* um clítico, sua obsolescência pode ser atribuída à própria perda em progresso do sistema de clíticos.”

Além do surgimento do objeto nulo e da perda do clítico de 3ª. pessoa, os estudos diacrônicos de Nunes (1993), Cyrino (1990, 1993) e Pagotto (1992, 1993) também apontam outras mudanças

3 Apesar do PE também manifestar objetos nulos, o faz em contextos bastante diferentes do PB.

relevantes na gramática do PB, a saber, a mudança na direção da cliticização e a perda da subida do clítico, que, apesar de terem afetado todos os clíticos, tiveram efeitos diferentes sobre o clítico de 3ª. pessoa. Assumimos com esses autores que, embora as mudanças sofridas no PB oral tenham sido provocadas inicialmente, no sistema pronominal e flexional, têm efeitos de reanálise em nível sintagmático, afetando a ordem de constituintes.

Tendo em vista o desenvolvimento de clíticos de 3ª pessoa, postulamos que o indivíduo letrado brasileiro possui duas gramáticas distintas e internamente coerentes em relação às propriedades de marcação sintática do objeto direto anafórico: na fala, a existência do objeto nulo e do pronome lexical forte, ambos licenciados no contexto de uma flexão nula resultante da neutralização da flexão de 2ª e de 3ª pessoa, e na escrita-padrão, os clíticos manifestos, licenciados como núcleos associado uma flexão verbal forte; denominaremos cada uma respectivamente como ‘gramática do português brasileiro oral’ (doravante G1) e ‘gramática do português brasileiro escrito-padrão’ (doravante G2).

Acreditamos que a língua adquirida na infância assim como a língua escrita, ou a língua adquirida como uma segunda língua (L2), sejam um produto da faculdade da linguagem, e seu desenvolvimento se dá pela exposição do indivíduo a um *input* robusto, primordialmente, no âmbito da escola, nas práticas de letramento que conduzem à aquisição da língua escrita-padrão. Nossa hipótese de trabalho é que esse processo ocorra de modo semelhante à aquisição de uma L2, via acesso (parcial) à Gramática Universal, conforme será detalhado a seguir.

2. A aquisição da língua escrita-padrão comparada ao processo de aquisição de segunda língua

Nossa hipótese de trabalho é a de que a aquisição do clítico acusativo de 3ª. pessoa em produções escritas por falantes do PB se constitui em um processo semelhante à aquisição de segunda língua (doravante L2), no processo de aquisição da gramática da língua escrita-padrão.

Para tanto, adotamos o quadro da teoria gerativa, mais especificamente o modelo de *Princípios e Parâmetros* e o *Programa Minimalista* (CHOMSKY, 1986, 1995), buscando examinar o desenvolvimento do conhecimento linguístico no processo de aquisição da escrita, bem como caracterizar alguns aspectos da gramática do indivíduo letrado brasileiro. Com o propósito de evidenciar semelhanças entre a aquisição da gramática da escrita do PB e a aquisição de L2, tomamos por base os estudos de aquisição de segunda língua, conforme formulados na abordagem gerativista (cf. WHITE, 2003; entre outros).

Assim, em defesa de que a aquisição de uma segunda gramática é um processo regido pela faculdade da linguagem, seja da L2 ou da escrita (G2), através do conhecimento da L1 ou da gramática da fala (G1), alicerçamo-nos na ideia de Kato (2005, 2009, 2014) sobre a “gramática do letrado”, que situa “G2 na periferia marcada”, e na proposta de Roeper (1999) sobre a teoria *Bilinguismo Universal*, que defende a co-existência de gramáticas como efeito da variação no desempenho individual.

Kato (2005, 2013, p. 6) expõe que “[t]odo brasileiro adulto partilha da mesma gramática nuclear (GNU), mas o adulto letrado tem uma periferia extensa onde se situa aquilo que aprendeu como uma segunda gramática (G2)” – a gramática da escrita. Acrescenta que “[a] gramática da escrita procura manter as perdas gramaticais, ou recuperá-las de forma distorcida, tendo por modelo as normas da Gramática do Português Europeu (PE)”, e o resultado é o surgimento de outra gramática, “onde se misturam regras gramaticais e regras estilísticas.” De acordo com Roper (1999, p. 4), todo falante tem um conjunto de mini-gramáticas para diferentes domínios, de modo que, conseqüentemente todo falante é bilingue, isto é, há um tipo de bilinguismo em cada língua (rotulado como *Theoretical Bilingualism*).

Nesse sentido, supomos que o processo de aquisição da escrita permitirá examinar o desempenho linguístico dos educandos como uma situação de bilinguismo, que se manifesta sob a forma de um *code-switching* contextual – conforme postula Silva-Corvalán (1994), levando em conta o estudo de Romaine (1989) sobre o bilinguismo, e o desenvolvimento da gramática do letrado como aquisição da L2, em termos do acesso (parcial) à GU, nos termos de White (2003). Dessa forma, são consideradas as condições psicossociais que envolvem o uso da língua escrita, por um lado, e as fases da interlíngua, por outro, em que se verificam os efeitos de interferência da L1, o papel do *input* da língua alvo (a gramática da língua padrão), o acesso à GU, além de fatores cognitivos, como a fossilização, entre outros fatores.

Focamos nossa análise na interlíngua, obtida em esfera escolar, por metodologia de eliciação semi-estruturada. Identificamos variantes sintáticas relacionadas à manifestação do pronome anafórico no PB oral e no PB escrito-padrão, a fim de verificar as características do desenvolvimento linguístico, no que se refere à transferência de propriedades da Gramática Nuclear (o português oral – G1) para a segunda gramática (o português escrito-padrão – G2), por um lado, e o surgimento das categorias da gramática alvo, mediante o acesso ao *input* linguístico, por outro, segundo a Hipótese do Acesso Parcial (cf. WHITE 2003). Destaca-se também a possibilidade de que a G2 manifeste formas que não estão presentes nem na L1, nem na língua escrita-padrão, o que sugere ou efeitos do período crítico, com a manifestação de mecanismos de compensação, ou o acesso o acesso total à GU (embora não seja nosso objetivo testar essas hipóteses). Nossa hipótese é a de que, no estágio inicial da aquisição da gramática da língua escrita-padrão (G2), há transferência de propriedades do PB oral (G1).

Conforme mencionamos, alguns estudos apontam que uma das características do PB oral é a perda do clítico acusativo de 3ª. pessoa e o aumento da ocorrência de objeto nulo e o uso do pronome lexical (tônico) em posição de objeto direto (CYRINO, 1994, 1997; GALVES, 1993/1996, 2001, entre outros). Apesar da perda do clítico de 3ª. pessoa, os clíticos de 1ª e 2ª pessoas permanecem presentes na gramática do PB atual, embora a sintaxe dessa categoria seja inovadora no PB, caracterizando-se, na oralidade, pela preferência pela próclise (PAGOTO, 1992; KATO, CORRÊA e CYRINO, 1994); em contrapartida, a norma da escrita-padrão determina que a posição “lógica, normal” do pronome clítico como objeto direto é a ênclise (CUNHA; CINTRA, 2008), e o uso da próclise é determinado

por fatores específicos. Assim, supõe-se que, quanto à posição do clítico de 3ª. pessoa, sua colocação também seja preferencialmente pela próclise, conforme se configura na língua oral.

Sendo a escola o ambiente formal para as práticas de letramento, e com o decorrer dos anos de escolaridade, e de socialização em outros ambientes formais, o indivíduo é exposto a um *input* linguístico divergente em relação à sintaxe de pronomes complemento da língua oral, no que se refere a sua distribuição e colocação. No contato com esse *input* linguístico, desenvolve-se ‘gramática do letrado’, a qual manifesta, por hipótese, características de uma gramática internalizada, ou língua-interna (Língua-I), havendo, porém, divergências em relação às características da gramática alvo – o português escrito-padrão. Isto é possível, porque a aquisição da G2 é imperfeita.

Nosso objetivo é, portanto, descrever e analisar estruturas sintáticas de produções escritas eliciadas de alunos na Educação Básica (ensino fundamental, ensino médio) e na Educação Superior (curso de graduação), a fim de investigar a manifestação das propriedades variáveis do PB oral e do PB escrito-padrão em relação à realização do clítico acusativo de 3ª. pessoa, na função de objeto direto anafórico.

3. Aquisição do clítico acusativo de 3ª pessoa em esfera escolar: os participantes e o experimento

A abordagem metodológica se dá pela análise de textos produzidos no ambiente educacional, por estudantes do ensino fundamental (7º., 8º. e 9º. anos), do ensino médio (1º., 2º. e 3º. anos) e do ensino superior (1ª. fase de graduação e formação completa), selecionados em duas instituições de ensino regular pública estadual e federal da Grande Florianópolis/SC por metodologia transversal, perfazendo o total de 54 (cinquenta e quatro) participantes.⁴Os dados consistem de sentenças escritas de texto formal narrativo-descritivo, com atividades de semi-estruturadas, as quais foram obtidas de acordo com a técnica experimental intra-línguas denominada produção eliciada (THORNTON, 1998). O intuito era o de conduzir os participantes a produzirem sentenças sintáticas em que fosse evidenciada a necessidade de preencher lacuna com o objeto direto pronominal, em configuração anafórica. Exemplificamos com um trecho de uma das narrativas, cuja lacuna deveria ser preenchida pelo participante com base na solicitação formulada entre parênteses:

(1) A princesa apaixonou-se por um plebeu e vivia suspirando pelos cantos. Ela não se cansava de falar de seu sentimento pelo amado.

– Eu _____ mais que tudo nesta vida.
(AMAR)

4 Agradeço à Profa. Izete Lehmkuhl Coelho (UFSC), à Profa. Rosângela Coelho e à Profa. Elzimar M. do N. Breves (EEB - Francisco Tolentino) por apoiarem e possibilitarem o desenvolvimento da pesquisa nas respectivas instituições de ensino, bem como a todos os alunos que prontamente aceitaram participar do experimento e colaboraram ativamente com cada uma de suas etapas.

As sentenças foram estruturadas com verbos transitivos e ECM (em estruturas com um só verbo ou com perífrases verbais) e evidenciam alguns contextos sintáticos e semânticos, a saber: tipo de oração, tipo de estrutura verbal e traços semânticos do antecedente.⁵ Considerando as características do PB contemporâneo, esperava-se a manifestação dos seguintes tipos de objetos: objeto nulo (Eu amo Ø), NP pleno (Eu amo o plebeu), pronome lexical forte (Eu amo ele) e clítico acusativo (Eu o amo / Eu amo-o).

Na análise, distinguimos a gramática da fala do PB (G1) da gramática da escrita-padrão do PB (G2), conforme proposto em KATO (2009)⁶, do seguinte modo:

Quadro 1. Características da gramática da fala do PB vs. gramática da escrita-padrão do PB

Gramática da falado PB (G1)	Gramática da escrita-padrão do PB (G2)
<ul style="list-style-type: none">• objeto referencial nulo• sintagma nominal• pronome lexical forte• próclise generalizada• movimento curto do clítico	<ul style="list-style-type: none">• objeto referencial nulo ou clítico• clítico acusativo• clítico em ênclise• ênclise em início de enunciado• movimento longo do clítico

Os resultados da investigação permitem especificar propriedades variantes entre a G1 e a G2, no que se refere ao objeto direto anafórico (doravante OD), o que possibilita verificar as etapas do processo da aquisição do clítico acusativo e indicar indiretamente as características do estado considerado inicial, intermediário e final/estável na aquisição da língua escrita-padrão do PB (G2) e dos participantes envolvidos nessa pesquisa.

3.1. *Discussão dos resultados*

Obtivemos o total de 862 sentenças próprias para análise, com ocorrências de objeto direto, 289 sentenças foram produzidas pelos participantes do ensino fundamental (EF), 286 sentenças pelos participantes do ensino médio (EM) e 287 sentenças pelos participantes do ensino superior (ES), conforme a tabela 1:

5 Estruturas ECM são assim definidas por apresentarem marcação excepcional de Caso (*Exceptional Case Marking*). Trata-se da estrutura com verbos causativos e perceptivos, em que o sujeito lógico do predicado encaixado recebe Caso acusativo do verbo causativo ou perceptivo na oração matriz. Para uma ampla observação da análise e discussão dos dados, cf. Pires (2015).

6 Kato (2009) apresenta a comparação entre o que se tem na FALA₁ e o que a escola objetiva como comportamento terminal na ESCRITA₂.

Tabela 1. Tipos de realização do OD vs. nível de escolaridade – dados do EF, EM e ES

Nível de Escolaridade	Objeto Nulo	NP Pleno	Pronome Lexical	Clítico Acusativo	Total
Ensino Fundamental	106 36,7%	25 8,7%	38 13,1%	120 41,5%	289
Ensino Médio	68 23,8%	21 7,4%	8 2,8%	189 66,1%	286
Ensino Superior	51 17,8%	19 6,6%	19 6,6%	190 66,2%	287
Total de Sentenças	225 26,1%	73 8,5%	65 7,6%	499 57,9%	862

Analisaremos particularmente as ocorrências variantes de OD nos três grupos (doravante EF, EM e ES), tendo em vista a hipótese de que os níveis correspondam a etapas distintas (e cumulativas) de exposição ao *input* linguístico do clítico acusativo de 3ª. pessoa.

Diante das manifestações do EF, verificamos que os participantes optam de modo alternativo ora pelo uso do clítico (41,5%), ora pelo uso objeto nulo (36,7%). O somatório das ocorrências nas três séries (7º. 8º. e 9º. anos) apresenta valores baixos para o pronome lexical (13,1%) e para o NP pleno (8,7%), próprios da gramática oral do PB.

As maiores frequências de clítico, na aquisição da G2, ocorrem em contexto semântico em que o antecedente do OD é marcado para os traços [+animado; +específico], além de estarem distribuídos nos seguintes contextos sintáticos: em orações subordinadas adverbiais (58,1%) e em orações raízes (48,0%) formadas por 1 (um) só verbo ou por verbo em estrutura ECM e ainda nas reduzidas de infinitivo formadas por perífrase verbal (45,3%).

- (2) [...] até que a morte da sua sogra os separe. (F8E18)
- (3) Por favor, o liberte. (F7D11)
- (4) A princesa, muito rapidamente, consegue salvá-lo. (F7E13)

No entanto, nas orações raízes com um só verbo com antecedente [+animado; +específico], há inúmeras ocorrências de opcionalidade, em que se alternam pronome lexical, NP pleno e objeto nulo, usos estigmatizados na língua formal e/ou inadequados em relação à norma da escrita-padrão.

- (5) Eu amo ele mais que tudo nesta vida. (F7E8)
- (6) Mate o plebeu. (F7E9)
- (7) Mata ø. (F7F9)

Nas estruturas com verbos ECM com antecedente [-animado; - específico], o objeto nulo tem distribuição marcada com auxiliares causativos em função dos efeitos sobre a possibilidade de interpretação do sujeito lógico do predicado encaixado como genérico.

(8) Com tristeza, eu \emptyset vejo morrer. (F8A27)

(9) Com tristeza, eu vi elas morrer. (F8E27)

Nas orações subordinadas adverbiais e coordenadas com verbo ECM e antecedente [+animado; +específico], as ocorrências variam entre o pronome lexical, o NP pleno e o clítico e refletem contextos desfavoráveis para ocorrência de objeto nulo (por estabelecer interpretação genérica) e favorecimento pela manifestação do pronome lexical forte.

(10) [...] enquanto o povo feliz ve eles fugi. (F7C14)

(11) mas não deixa ela beijar \emptyset . (F8C12)

(12) [...] enquanto o povo feliz via sua filha fugir. (F9F14)

(13) mas não deixa a beijar \emptyset . (F7A12)

Em orações reduzidas de infinitivo formadas com perífrase verbal e coordenadas com 1 (um) só verbo e antecedente [-animado; \pm específico], aparecem as mais altas ocorrências de objeto nulo, inexpressivas ocorrências de clítico e contexto desfavorável para a manifestação de pronome lexical forte. Portanto, nesses contextos, os participantes do EF mostram notórias ocorrências compatíveis com a G1.

(14) [...] e não pretendo terminar \emptyset hoje à noite. (F9E24)

(15) O Ministro remexe a pasta e não encontra o. (F7D4)

(16) [...] pois eu não recebo \emptyset fora do prazo. (F7B26)

Consideramos, então, que, na produção do EF, os usos concorrentes ao clítico com as variantes objeto nulo e pronome lexical forte, frequentes e divergentes em relação à gramática da escrita-padrão, além do NP pleno, manifestam transferência das propriedades da gramática do PB oral (G1). Diante disso, entendemos que esses participantes estão em estágio inicial/intermediário de aquisição da G2, o que se coaduna com o estágio da escolarização.

Os dados produzidos pelos participantes do EM atestam que os participantes do EM (1º. 2º. e 3º. anos) optam de modo favorito pelo uso do clítico (66,1%), seguido de poucas ocorrências de objeto nulo (23,8%) e baixíssimas ocorrências de NP pleno (7,4%) e pronome lexical forte (2,8%). Entre as três turmas, a que mais se destaca é o 2º. ano do EM, com a seguinte distribuição: clíticos (72,2% - 70 casos), objeto nulo (19,6% - 19 casos), NP pleno (5,2% - 5 casos) e pronome lexical forte (3,1% - 3 casos).

Esses participantes mostram que as maiores frequências de clítico (G2) ocorrem em orações raízes e subordinadas adverbiais formadas por 1 (um) só verbo com antecedente [+animado; +específico], nas orações raízes formadas por verbo ECM, com antecedente [-animado; -específico],

nas orações infinitivas formadas por perífrase verbal e nas coordenadas formadas por verbo ECM com antecedente [+animado; +específico].

- (17) Subitamente, os soldados agarraram-na. (M2C10)
- (18) [...] até que a morte os separe. (M3C18)
- (19) Com tristeza, eu as vi morrer. (M2B27)
- (20) A princesa, muito rapidamente, consegue salvá-lo. (M2A13)
- (21) [...] mas não deixa \emptyset beijá-lo. (M1E30)

Esses casos refletem pouco uso de pronome lexical forte e de objeto nulo, o que nos faz crer que os participantes do EM estejam em estágio intermediário de aquisição da G2.

Usos variáveis ocorrem nas orações reduzidas de infinitivo formadas por perífrase verbal e nas orações coordenadas formadas por 1 (um) só verbo: quando o antecedente do OD é [-animado; +específico], ocorrem as maiores frequências de objeto nulo (G1), porém quando o antecedente é [-animado; -específico], a frequência se alterna entre nulos e clíticos.

- (22) [...] e não pretendo terminar \emptyset hoje à noite. (M3E24)
- (23) [...] e pretendo termina-lo hoje à noite. (M1A24)
- (24) O Ministro remexe a pasta e não o encontra. (M3E4)
- (25) O Ministro remexe a pasta e não consegue encontrar o. (M1D4)

Esses casos evidenciam que, mesmo em contextos favoráveis para o uso de objeto nulo, os participantes do EM evidenciam aquisição do clítico, e conseqüentemente da G2.

Pelo fato de constataremos maior número de clíticos nas produções do EM, apontamos frequências que se mostram mais próximas da gramática da língua escrita-padrão do PB, porém ainda manifestam recorrentemente as demais variantes, portanto, os participantes mostram-se em estágio intermediário de desenvolvimento na aquisição da G2.

Vistos os totais de ocorrências do ES, atestamos que os participantes, nos dois níveis de escolaridade (1ª. fase e superior completo), optam de modo preferencial pelo uso do clítico (66,2%), seguido de baixa incidência de objeto nulo (17,8%), e sucessivamente a incidência mais baixa de produção de NP pleno (9,4%) e de pronome lexical forte (6,6%). Entre as duas turmas, os resultados dos participantes do ES completo são os que manifestam a aquisição da G2, dadas as ocorrências bastante altas de realização de clítico (85,2%), por um lado, e a baixa ocorrência de objeto nulo (13,1%), e ainda menor ocorrência do NP pleno (9,4%) e a ausência de pronome lexical forte na realização do OD.

Os participantes do ES mostram que as maiores frequências de clítico ocorrem em orações raízes, subordinadas adverbiais e reduzidas de infinitivo formadas por 1 (um) só verbo, em estruturas com verbo ECM e perífrase verbal com antecedente [+animado; +específico] e [-animado; -específico].

- (26) Eu o amo mais que tudo nesta vida. (S1H8)
- (27) Por favor, libertem-no. (S1E11)
- (28) Eu contemplo-as nascer com todo esplendor. (S1E29)

- (29) [...] até que a morte os separe. (S1H18)
(30) [...] enquanto o povo feliz os vê fugir. (S1I14)
(31) Reginaldo Batista promete ama-la e respeita-la. (S1B19)
(32) Não se esqueçam de traze-los. (S1B21)

As maiores manifestações de objeto nulo ocorrem nas orações infinitivas com perífrase verbal e antecedente [-animado; +-específico].

- (33) [...] e pretendo terminar o hoje à noite. (S1A24)
(34) Não se esqueçam de traze-los. (S1B21)

Porém, mesmo nesses contextos favoráveis ao uso de objeto nulo, os participantes do ES evidenciam aquisição do clítico, indicando, portanto, o desenvolvimento da G2.

Consideramos que a inclinação ao uso do clítico nos dados dos informantes do ES, em próclises e ênclises adequadas, revela que alguns participantes estão em estágio estabilizado de aquisição do clítico acusativo, característico da gramática da escrita-padrão (G2). Além disso, identificamos que alguns participantes do ES ainda estão em estágio inicial de aquisição da G2, dada a frequência não esperada de objeto nulo e pronome forte, característicos da G1.

Apresentados os dados em função do nível de escolaridade, constatamos diferentes estágios de aquisição da língua escrita-padrão dos participantes do evento experimental. Essas informações também nos possibilitam indicar indiretamente a atuação de condicionantes da aquisição de L2, como a interferência da L1, a manifestação de propriedades da L2, o que sugere o acesso (parcial) à GU.

4. Considerações finais

Constatamos que entre todas as variantes de realização do OD, o clítico é a estratégia mais utilizada na produção escrita-padrão dos letrados brasileiros vinculados ao ensino fundamental, médio e superior, seguindo-se o objeto nulo, o NP pleno e o pronome lexical – embora tenha sido demonstrado que existem oscilações importantes na frequência em função do tipo de estrutura semântica e sintática envolvida.

Comprovamos que o uso do clítico cresce ligeiramente com o nível de escolaridade, à medida que os usos de objeto nulo e de pronome lexical decresce. Já o NP pleno transita em todos os níveis de escolarização, o que pode ser analisado como forma de se evitar o uso inadequado das variantes estigmatizadas, seja a categoria vazia, seja o pronome lexical, na escrita do falante letrado. Conclui-se que quanto maior o nível de escolaridade menor é a ocorrência de objetos nulos e de pronomes lexicais, aumentando conseqüentemente a produtividade de clíticos acusativos. Isso nos mostra que o *input* oferecido pela escola revela-se na produção escrita-padrão dos estudantes pela produção de clíticos acusativos.

Assumindo-se as hipóteses de Galves (2001) em relação à sintaxe pronominal no PB, e no português clássico, particularmente a relação entre a riqueza flexional do verbo e a presença de um

traço de concordância em T, que permite licenciar o clítico de 3ª pessoa no domínio de TP, por um lado, e a relação entre o movimento do verbo e a presença da concordância rica, com implicações para a ocorrência da próclise e da ênclise, por outro, supõe-se que a aquisição das novas propriedades da língua escrita-padrão do PB implica o desenvolvimento de um valor paramétrico em que o clítico de 3ª pessoa está em adjunção à projeção TP, que licencia traços de concordância. Inversamente, a pobreza flexional, característica do PB oral, relaciona-se à realização do traço de concordância na projeção funcional vP, acima de VP, que legitima o objeto nulo pronominal, e também os clíticos de 1ª e 2ª pessoa.

Considerando-se a ocorrência, nos dados, de próclise e de ênclise com pronomes de 3ª pessoa em contexto de 1 (um) verbo (finito) em orações raiz e principais, conclui-se que a aquisição da gramática da língua escrita-padrão pressupõe que, na presença de traços de concordância em T, o verbo em T fica disponível para deslocar-se para posições acima de TP, dando origem às estruturas de ênclise. As condições que determinam o desenvolvimento de traços *phi* no núcleo T são, por hipótese, associadas à presença robusta no *input* dos *triggers* para a presença desse valor paramétrico. Igualmente, a marcação desse valor paramétrico leva à previsão de que a presença de traços *phi* em T gera uma gramática que exclui a ocorrência de traços *phi* na projeção de vP, restringindo-se a manifestação do objeto nulo (e do pronome lexical não-clítico) (cf. GALVES 2001), o que se confirma nos dados examinados com o desenvolvimento da gramática de clíticos.

Cabe considerar que a presença de traços *phi* em T leva à previsão de que a gramática do letrado manifesta as propriedades relevantes em relação à sintaxe do sujeito, particularmente no que se refere à manifestação do sujeito nulo e de fenômenos correlatos, como a ordem VS. Embora não tenhamos os meios de discutir essas questões, nossa previsão é a de que tais propriedades não se manifestam inteiramente de acordo com as propriedades da língua escrita-padrão (G2), uma situação que se observa também no caso da aquisição do clítico, já que não existe consistência total em relação aos dados do *input*. Uma hipótese de trabalho é assumir que a aquisição de traços *phi* em T é restrita ao traço de 3ª p., assumindo-se que os clíticos de 1ª e 2ª pessoa estão presentes da gramática da língua oral (G1), com propriedades distintas da língua escrita-padrão, o que configura uma situação de cisão pronominal.

Acreditamos, então, que a aquisição do clítico acusativo, intrínseco à G2 do letrado brasileiro, seja um processo regido pela Gramática Universal e esse desenvolvimento linguístico se dá via acesso parcial/indireto à GU, possibilitando, assim, comparar a aquisição da escrita-padrão como aquisição de uma L2.

Referências bibliográficas

CHOMSKY, N. *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York: Preager, 1986.

_____. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1995.

_____. *Linguagem e Mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*, tradução Lúcia Lobato; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. *Nova Gramática do Português Contemporâneo* - 5ª Ed. São Paulo Editora Lexikon, 2008.

CYRINO, S. M. L. *O Objeto Nulo no Português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Londrina, Editora da UEL, 1997.

GALVES, C. O Enfraquecimento da Concordância no Português Brasileiro. In: ROBERTS, I. KATO, M. A. (orgs) *Português Brasileiro: Uma viagem diacrônica*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1ª. ed. 1993] 2ª. ed. 1996.

_____. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

KATO, M. A. A Gramática do Letrado. Questões para a Teoria Gramatical. In M. A. MARQUES, E. KOLLER, J. TEIXEIRA & A. S. LEMOS (orgs). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U do Minho), 2005.

_____. Acquisition in the context of language change: the case of Brazilian Portuguese. In: E. RINKE and T. KUPISCH (orgs). *The development of Grammar: Language acquisition and diachronic change*. John Benjamins. 309-330. 2011.

_____. A gramática nuclear e a lingual-I do português brasileiro. In: MARTINS, M. A. (org) *Para o ensino da gramática*. Editora UFRN, p. 141-158, 2013.

KATO, M. A.; CYRINO, S. L.; CÔRREA V. R. *The recovery of diachronic losses through schooling*. Encontro da NWAWE, Universidade da Pensilvania, 1994.

_____. Brazilian Portuguese and the recovery and loss of clitics through schooling. In: PIRES, A., ROTHMAN, J. **Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition**. New York: Mouton de Gruyter, p. 245-272. 2009.

PAGOTTO, E. Clíticos, mudança e seleção natural. In: ROBERTS, I. KATO, M. A. (orgs) *Português Brasileiro: Uma viagem diacrônica*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1ª. ed. 1993] 2ª. ed. 1996.

PIRES, L. C. *Aquisição da escrita-padrão do PB por brasileiros em esfera escolar*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2015.

ROEPER, T. *Bilinguismo Universal*. Univ. de Massachusetts. Amherst, Mass., 1999.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell. 1989.

THORNTON, R. Elicited Production. In: D. McDaniel, C. McKee & H. S. Cairns (orgs.). *Methods for Assessing Children's Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.

WHITE, L. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge University Press, 2003.

Prefixo {ete-} da língua Wayoro (Tupi)

Antônia Fernanda de Souza Nogueira¹

1. Introdução

Segundo Guillaume e Rose (2010, p. 383-384) “um evento causativo sociativo difere de um evento causativo regular pelo fato de o causador não apenas fazer com que o causee realize uma ação, mas também participe desta ação”. Com base nos estudos de Shibatani e Pardeshi (2002 apud GUILLAUME; ROSE, 2010), os autores afirmam que as nuances semânticas relacionadas ao evento causativo sociativo são especificadas dependendo do quão idênticas são realizadas as ações do causador e do causee. Dessa maneira, os eventos causativos sociativos podem ser classificados como: ação conjunta, na qual causador e causee realizam a mesma ação (*joint-action*); assistiva, em que o causador ajuda o causee sem realizar exatamente a mesma ação (*assistive*); supervisionada, em que o causador meramente supervisiona a ação realizada pelo causee (*supervision*).

Guillaume e Rose apontam que um expressivo número de línguas da América do Sul apresenta um contraste claro entre um morfema causativo regular e um morfema causativo sociativo específico. Por exemplo, foram atestados morfemas causativos sociativos específicos em línguas Tupi (GUILLAUME; ROSE, 2010, p. 390).

Rodrigues e Cabral (2012, p. 531) reconstroem para o Proto-Tupi o prefixo causativo-comitativo **erjo-* ~ *erje-* que, em línguas de diferentes subfamílias Tupi, “deriva verbos transitivos de verbos intransitivos e cujo *causee* deve desempenhar simultaneamente os papéis de agente e paciente (coadjuvantes) de um processo verbal” (RODRIGUES; CABRAL, 2012, p. 531, *tradução nossa*). É importante citar ainda que, dentre as posposições reconstruídas para Proto-Tupi por Rodrigues e Cabral (2012, p. 517), estão **ece* ‘relative/associative’ e **erjo* ~ *erje* ‘associative’.

Veremos, neste artigo, que Wayoro apresenta os seguintes morfemas relacionados às formas acima reconstruídas para Proto-Tupi: um prefixo causativo sociativo *ete*⁻² e a posposição *ere* ‘com’.

1 Universidade de São Paulo (USP, doutoranda) & Universidade Federal do Pará, email: afernanda@ufpa.br. Agradeço ao povo Wajuru pela colaboração e pela confiança. Agradeço aos comentários da Dra. Luciana Storto e dos participantes da ABRALIN presentes na ocasião de minha apresentação, especialmente à Dra. Ana Paula Brandão. As incorreções remanescentes são de minha total responsabilidade.

2 Vale observar que há, na língua Wayoro, os morfemas {e-} ‘intransitivizador’ e {te-} 3ª pessoa correferencial (NOGUEIRA, 2011). É possível se questionar se tais morfemas constituem o prefixo {ete-}. Futuras investigações diacrônicas poderão explicar tal relação. Sincronicamente, contudo, a interpretação de {ete-} ‘sociativo’ como constituído por {e-te} ‘intransitivizador-3ª pessoa’ não é plausível, uma vez que em dados atuais tais morfemas coocorrem na ordem contrária {te-e} ‘3ª pessoa -intransitivizador’.

(i) mbogop te-e-paga-t
criança 3-INTR-acordar-NFUT
‘A criança acordou.’ (NOGUEIRA, 2011, p. 200)

2. Povo Wajuru e a língua Wayoro

O povo Wajuru (também denominado Wayoró, Ajuru, Ayuru) está localizado, atualmente, na Terra Indígena (TI) Rio Guaporé (município de Guajará-Mirim, Estado de Rondônia, Brasil) e em Rolim de Moura do Guaporé (município de Alta Floresta d'Oeste, Rondônia) (NOGUEIRA, 2011). A presente pesquisa se realiza na aldeia Ricardo Franco, Terra Indígena Rio Guaporé.

A língua Wayoro pertence à subfamília linguística Tupari, família Tupi, assim como as línguas Akuntsú, Makurap, Sakurabiat (ou Mekens) e Tupari, também de Rondônia (MOORE; GALUCIO; GABAS JR, 2008).

No livro *Linguistic Fieldwork*, Bower (2008, p. 8, itálico do autor) apresenta um modelo de trabalho de campo “que equilibra a elicitación (ou seja, fazer perguntas *sobre* a língua) com coleta de dados por outros métodos, incluindo conversa livre, gravação de narrativa e entrevistas”. Temos, de modo geral, trabalhado dentro deste modelo de trabalho de campo.

Os dados aqui apresentados estão armazenados no Acervo Digital de Línguas e Culturas Indígenas do Museu Paraense Emílio Goeldi, seguindo o padrão IMDI (*The ISLE Meta Data Initiative – IMDI*). Dados publicados anteriormente serão sempre indicados pela referência bibliográfica. Indicaremos a sigla do falante e o ano de coleta do dado (por exemplo, PK-2003). Utilizaremos, para apresentação de dados, a transcrição com a representação ortográfica (NOGUEIRA, 2012).

3. Causativo Sociativo em Wayoro

Galucio e Nogueira (2014, p. 228-229) apontam para a presença do prefixo causativo sociativo {ete-} em Wayoro, fornecendo um dado no qual tal morfema é afixado ao verbo intransitivo *tera* ‘ir’, tornando-o um verbo transitivo traduzido como ‘levar (lit. ir com)’.

(1) Verbo *tera* ‘ir’ com morfema {ete-} (GALUCIO; NOGUEIRA, 2014, p. 228-229)

a. ndeke te-tera-t

3SG 3-ir-NFUT

‘Ele/a foi’

b. aramĩra indiakwa ete-tera te-ndek mĩ
mulher comida soc-ir 3-casa POSP

‘A mulher levou comida para a casa dela (mesma)’

Até o presente, foram registradas ocorrências de {ete-} com os seguintes verbos em narrativas Wayoro: *ia* ‘vir’ (cf. 2a), *tera* ‘ir’ (cf. 2b), *ndoa* ‘deitar’ (2c) e *ngwara* ‘afastar-se, separar-se’ (2d).

(2) Trechos de textos em que ocorre o elemento {ete-}

- a. auwat mãyã, dj-ete-ia, ndat mō-e-tokaa
pajé contar 3-SOC-vir cobra CAUS-INTR-descer

‘Ensinarão o pajé, trazendo ela, fazendo (o espírito da) a cobra descer (do céu).’

(texto, PK-1990)

- b. Ndeke dj-ete-tet, koypet mē
3SG 3-SOC-ir irmã ?

‘Ele a levou, a irmã dele.’ (texto, PK-1990)

- c. Piim, te-mēn mē, ete-ndop
escuro 3-marido ? SOC-dormir

‘(Quando) escureceu, (ela) deitou com (ele), o marido dela’ (texto, PK-1990)

- d. Kap-ere txi-kut nin ete-ngwara-t
PROFORMA-POSP 1PINCL-sēmen pequeno SOC-afastar.se-NFUT

ngwep

não.indígena

‘Então (com isto), os brancos carregaram/roubaram (se afastaram com) as nossas crianças pequenas’. (texto, ANT-2008)

4. Comportamento de morfema preso

Foi realizado um teste de deslocamento do prefixo na sentença como estratégia para averiguar se {ete-} é de fato um morfema preso, que não pode ocorrer como uma palavra isoladamente, ou se pode ser um morfema livre, ou seja, que pode funcionar como uma palavra isoladamente, por exemplo, como uma posposição com a interpretação “com”. Ao solicitar a tradução de tais contextos, por exemplo “banhar-se com”, para a língua Wayoro, a colaboradora usa a posposição *ere*, como em (3). Em (4), podemos ver que o comportamento de {ete-} como morfema livre posposicional é impossível.

(3) Posposição de companhia *ere*

- a. o-mēpit ere mō mb-atoa
1SG-filho.fala.feminina POSP POSP 1SG-banhar.se

‘Eu fui tomar banho com meu filho em (determinado lugar).’

- b. o-mēn ere mō mb-atoa
1SG-marido POSP POSP 1SG-banhar.se

‘Eu vou tomar banho com meu marido em (determinado lugar).’

(4) Testes de {ete-} com o valor posposicional de companhia

- a. *o-mêpit ete mō mb-atoa
1SG-filho.fala.feminina SOC POSP 1SG-banhar.se

(Interpretação pretendida: ‘Eu fui tomar banho com meu filho em (determinado lugar).’) (PM-2015)

- b. *o-mên ete mō mb-atoa
1SG-marido SOC POSP 1SG-banhar.se

(Interpretação pretendida: ‘Eu vou tomar banho com meu marido em (determinado lugar).’) (PM-2015)

Dessa forma, podemos concluir que {ete-} não pode ser usado como morfema livre com o valor posposicional de companhia.

5. Verbo com {ete-}: propriedades de verbo transitivo

Até o momento, apenas os quatro verbos em (2), acima, foram identificados com o elemento {ete-}: verbo *ia* ‘vir’, adquirindo *ete-ia* o sentido de ‘trazer (lit. vir com)’; *tera* ‘ir’, com significado *ete-tera* de ‘levar (lit. ir com)’; *ndoa* ‘deitar’, *ete-ndoa* ‘deitar com (dormir com)’; *ngwara* ‘afastar-se, separar-se’, *ete-ngwara*, com sentido ‘afastar-se com, roubar, fugir com’.

Observe, em (5), abaixo, que os verbos intransitivos com {ete-} podem ter um objeto de 3ª pessoa, realizado pelo marcador clítico *dj*. O verbo *ngwara* será discutido no final do artigo.

(5) Verbos intransitivos com {ete-} podem ter um objeto clítico de 3ª pessoa

- a. *dj=ete-ia-t*
3=SOC-vir-NFUT
‘(Ele) trouxe algo’
- b. *dj=ete-tera-t*
3=SOC-ir-NFUT
‘(Ele) levou algo’
- c. *dj=ete-ndoa*
3=SOC-deitar
‘Deita com ele’

É possível observar que os verbos com os quais o morfema {ete-} ocorrem têm as mesmas propriedades de verbos transitivos quanto à estrutura argumental. Note que, no dado (6a), a seguir, o objeto é o marcador clítico *dj* ‘3ª pessoa’. Em (6b), o objeto é um sintagma nominal (SN), como *o-mêpit*

‘meu filho’, e o marcador clítico de 3ª pessoa não aparece. Trata-se de comportamento esperado para verbos transitivos com relação aos marcadores de pessoa. Em sentenças transitivas, as marcas de pessoa e um nome livre objeto ou pronome livre estão em distribuição complementar (NOGUEIRA, 2011, 2013). Futuros testes de julgamentos de agramaticalidade com relação a construções com {ete-} poderão reforçar tal análise.

(6) Propriedades transitivas da construção com *ete-ndoa* ‘deitar com’

a. dj=ete-ndoa-t on

3=SOC-deitar-NFUT 1SG

‘Eu deitei com ele.’ (PM-2015)

b. o-mêpit ete-ndoa-p nã

1SG-filho.da.mulher SOC-deitar-P FUT

‘Eu vou deitar com meu filho.’ (PM-2015)

Comportamento semelhante pode ser observado com o verbo *tera* ‘ir’ acrescido do morfema {ete-}. Em (7a), ocorre o marcador clítico de 3ª pessoa na função de objeto *dj*. Por outro lado, em (7b), está presente o SN *ngoyoto* ‘feijão’ e o clítico de 3ª pessoa não aparece.

(7) Propriedades transitivas da construção com *ete-tera* ‘levar’

a. dj=ete-tera-t

3=SOC-ir-NFUT

‘(Ele) levou algo.’

b. ndeke ngoyoto ete-tera-t o-ndek mǒ

3SG feijão SOC-ir-NFUT 1SG-casa POSP

‘Ele levou feijão para a minha casa.’ (PM-2015)

c. ngoyoto ete-tera-p nã on

feijão SOC-ir-P FUT 1SG

‘Eu vou levar feijão.’ (PM-2015)

6. Restrições de uso do morfema {ete-}

Guillaume e Rose (2010, p. 386) lembram que os causativos são mecanismos de aumento de valência. Na língua Emerillon (Tupi), o causativo sociativo {ero-} é restrito a predicados intransitivos e pode ter apenas o significado de ação-conjunta. Por outro lado, na língua Cavineña (Tacana), o causativo sociativo {-kere} pode aparecer também em verbos transitivos e pode apresentar a nuance semântica assistiva (GUILLAUME; ROSE, 2010, p. 389).

Investigamos a aplicação do prefixo {ete-} com os verbos intransitivos *atoa* ‘banhar-se’, *engwawika* ‘correr’, *embera* ‘abaixar-se’, *epaga* ‘acordar’, *ngwea* ‘subir’, *era* ‘dormir’. Os verbos intransitivos testados até o momento foram julgados agramaticais com {ete-}. Como ilustração, o dado em (8) mostra que o verbo intransitivo *atoa* ‘banhar-se’ foi julgado agramatical com o prefixo {ete-} e com o marcador clítico de 3ª pessoa *dj* como objeto.

(8) Verbo intransitivo testado e julgado agramatical com {ete-} (PM-2015)

a. te-atoa-t

3-banhar.se-NFUT

‘Ele tomou banho.’

b. *dj-ete-atoa-t

3-SOC-banhar.se-NFUT

(Interpretação pretendida: ‘Ele se banhou com ela.’)

É importante comparar a diferença semântica e de comportamento sintático entre o prefixo causativo sociativo {ete-} e o prefixo causativo/transitivizador {mõ- ~ õ-}. Nogueira (2011) mostra que, nos cerca de quarenta verbos intransitivos testados com o prefixo causativo/transitivizador, tal morfema adiciona um argumento agente ou causa, transitivizando o verbo.

Observe, em (9), que o verbo *atoa* ‘banhar-se’ pode ocorrer com o prefixo causativo/transitivizador /mõ-/.

(9) Prefixo causativo/transitivizador com verbo *atoa* ‘banhar-se’ (NOGUEIRA 2011, p. 149)

a. mbogop te-atoa-t

criança 3-banhar.se-NFUT

‘A criança tomou banho.’

b. on mbogop mõ-ato-kw-a-t on

1SG criança CAUS-banhar.se-PL-VT-NFUT 1SG

‘Eu banhei a criança.’

É possível que propriedades semânticas internas ao evento sejam responsáveis por permitirem o uso do prefixo causativo sociativo com um verbo como *tera* ‘ir’, mas restringir seu uso com um verbo como *atoa* ‘banhar-se’. É necessário descrever detalhadamente a semântica desses eventos.

É interessante notar que semelhante restrição de uso do prefixo causativo sociativo (também denominado comitativo) é descrita para a língua Munduruku (Tupi). Segundo Gomes (2014, p. 257) a classe de verbos causativos comitativos

não parece ser uma classe aberta como a dos causativos simples. Apresentamos a seguir, os causativos comitativos encontrados até agora: *dojot* ‘trazer’, *dujũm* ‘levar para fora’, *dujukap* ‘levar para passar’, *dujukop* ‘levar para baixo’, *dujuõm* ‘levar para dentro’, *dujupa’uim* ‘roubar’ (levar para fora da vista), *dujupit* ‘levar de volta’ e *dujuxe* ‘recolher’ (GOMES, 2014, p. 257).

Note que os verbos encontrados em Wayoro com o prefixo causativo sociativo têm a semântica de ‘trazer’, ‘levar’ e ‘roubar’ (além de ‘deitar com’), assim como em Munduruku.

Vale ressaltar ainda que os verbos nos quais, até o momento, o prefixo causativo sociativo {ete-} foi identificado (cf. 2), em Wayoro, não foram registrados em nosso corpus (e ainda não foram testados) com o prefixo causativo/transitivizador {mõ-~õ-}. Caso uma distribuição complementar se confirme entre os prefixos transitivizadores {ete-} e {mõ-~õ-}, seria possível hipotetizar uma divisão entre duas classes de verbos intransitivos na língua Wayoro. Segundo Lima (2008, p. 26), na língua Juruna (Tupi) há duas classes de verbos intransitivos, os “inacusativos são causativizados com o morfema {ma-} e os inergativos com o morfema {-ũ}”.

Em futuras pesquisas de campo, portanto, será necessário averiguar se os verbos que aparecem com {ete-} podem também ser usados com {mõ-~õ-}. Outra tarefa futura é testar a inserção de tal morfema em verbos transitivos.

7. Verbo *ngwara*: homofonia entre versão transitiva e intransitiva?

No corpus de Wayoro, o verbo *ngwara* ‘afastar-se’ foi registrado com comportamento transitivo. Note, em (10a), que tal verbo ocorre com o marcador clítico de 2ª pessoa *e* como objeto. O dado em (10b) (repetido de 2d) mostra que o verbo em questão pode ocorrer com o prefixo causativo sociativo {ete-}.

(10) *ngwara* ‘afastar-se’ com prefixo {ete-} ‘sociativo’

a. e=ngwara-p nã on yã
2SG=afastar.se-p FUT 1SG mãe
‘Eu vou deixar você, mamãe.’

(contexto: reportagem da fala de um dos filhos de MJ pouco antes do falecimento desse filho, MJ-2010)

b. kap-ere txi-kut nin ete-ngwara-t
PROFORMA-POSP 1PINCL-sêmen pequeno SOC-afastar.se-NFUT

ngwerep

não.indígena

‘Então (com isto), os brancos carregaram/roubaram (se afastaram com) as nossas crianças pequenas’. (texto, ANT-2008)

Uma vez que o prefixo {ete-} se comporta como transitivizador de verbos intransitivos (cf. 2a-c), uma hipótese plausível para explicar o dado em (10b) é a de que há uma versão intransitiva homófona do verbo *ngwara*, a qual, portanto, permite o uso do causativo sociativo {ete-}. Vale ressaltar, no entanto, que o prefixo {ete-} ainda não foi testado como verbos transitivos.

8. Desafios futuros

Com base em Guillaume e Rose (2010), apontamos a necessidade de descrever as nuances semânticas (ação conjunta, assistiva, supervisionada) das sentenças em que aparece o prefixo causativo sociativo {ete-}, bem como das sentenças em que ocorre o prefixo causativo {mõ-~õ-}.

Em futuras pesquisas de campo, será necessário realizar testes de julgamentos de gramaticalidade com relação a propriedades de transitividade das construções com {ete-} que poderão reforçar a análise de que o mesmo é um morfema transitivizador.

Dada a restrição de uso do morfema sob estudo, será necessário averiguar se os verbos que aparecem com {ete-} podem também ser usados com {mõ-~õ-}, bem como investigar a inserção de tal morfema em verbos transitivos.

Referências bibliográficas

BOWERN, C. **Linguistic fieldwork: A practical guide**. New York: PALGRAVE MACMILLAN, 2008.

GALUCIO, A. V.; NOGUEIRA, A. F. Causativização e alteração de valência em Mekens e Wayoro. In: QUEIXALOS, F; TELLES, S. C; BRUNO, A. (eds.) **Incremento de Valencia en las lenguas amazonicas**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 2014, p. 211-233.

GOMES, D. Voz e valência verbal em Munduruku. In: QUEIXALOS, F; TELLES, S. C; BRUNO, A. (eds.) **Incremento de Valencia en las lenguas amazonicas**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 2014, p. 235-258.

GUILLAUME, A; ROSE, F. Sociative causative markers in South-American languages: a possible areal feature. In: FLORICIC, F (ed.) **Essais de typologie et de linguistique générale**. Lyon: Les, 2010, p. 383-402.

- LIMA, S. O. **A Estrutura argumental dos verbos na língua Juruna (Yudja):** da formação dos verbos para a análise das estruturas sintáticas. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MOORE, D.; GALUCIO, A. V.; GABAS JÚNIOR, N. O desafio de documentar e preservar as línguas amazônicas. **Scientific American Brasil – Amazônia**, A Floresta e o Futuro (Brasil), São Paulo, n. 3, p. 36 – 43, 01, set., 2008.
- NOGUEIRA, A. F. Descrição e análise do prefixo {e-} intr da língua Wayoro (Ayuru, tronco Tupí). **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, Belém, v. 8, n. 2, p. 325-341, 2013.
- NOGUEIRA, A. F. Em busca das classes de palavras da língua Wayoro. **Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 240-255, 2014.
- NOGUEIRA, A. F. Sistemas ortográficos de línguas indígenas: a importância de aspectos sociolinguísticos. In: **II Congresso Internacional de Dialectologia e Sociolinguística**, 2012, Belém. Diversidade linguística e políticas de ensino: anais. São Luís: EDUFMA, 2012. p. 400-415.
- NOGUEIRA, A. F. **Wayoro emeto: fonologia segmental e morfossintaxe verbal**. Dissertação (Mestrado) — Universidade de São Paulo, 2011.
- RODRIGUES, A.; CABRAL, A. Tupían. In: CAMPBELL, L.; GRONDONA, V. **The indigenous languages of South America**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2012. p. 495–574.

GLOSAS

1SG	PRIMEIRA PESSOA
1PINCL	PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL INCLUSIVA
2SG	SEGUNDA PESSOA
3	TERCEIRA PESSOA
3SG	TERCEIRA PESSOA DO SINGULAR
CAUS	CAUSATIVO
FUT	FUTURO
INTR	INTRANSITIVIZADOR
NFUT	NÃO-FUTURO
PL	PLURAL/PLURACIONALIDADE
POSP	POSPOSIÇÃO
SOC	SOCIATIVO
VT	VOGAL TEMÁTICA

Prosódia audiovisual de variedades entonacionais do espanhol na tríplice fronteira

Natalia dos Santos Figueiredo¹

Giulia Ohana de Souza Costa²

Introdução

O objetivo desta pesquisa é descrever, com metodologia acústica e perceptual, a realização prosódica de enunciados em contextos de atos de fala de pergunta, resposta, pedido, ordem e súplica, nas variedades linguísticas do espanhol do Paraguai e da Argentina. Para Hirschberg (2004), o estudo da prosódia, e, particularmente o da entoação e suas partes é fundamental no discurso para a interpretação de fenômenos sintáticos (*fronteiras* ou *fraseamento*), para a interpretação de fenômenos semânticos ou informativos (*focalização, atitudes, distinção entre informação dada ou nova*) e ainda para a interpretação de fenômenos discursivos (interpretação de *pronomes, formas de tratamento, topicalização, atos de fala, partículas discursivas, cortesia*).

O espanhol do Paraguai e a região de Misiones na Argentina, onde se localiza um dos 4 centros urbanos que analisamos (Puerto Iguazú do lado argentino) está fortemente marcado pelo contato com o guarani. As atuais províncias de Misiones, Corrientes e Entre Ríos são as três áreas guaraníticas que a Argentina recebeu após a guerra com o Paraguai e atualmente a região conhecida por Tríplice Fronteira compreende o limite geográfico entre Argentina, Brasil e Paraguai, marcando o encontro de suas respectivas cidades: Puerto Iguazú, Foz do Iguazú e Ciudad del Este. Embora existam muitas outras tríplices fronteiras no mundo, esta região é associada a esse termo por apresentar particularidades relacionadas à grande quantidade de pessoas que transitam por esse espaço, seja a população local, seja pelo fluxo comercial e/ou turístico aqui existente. Esta é, portanto, uma região que possui conexões econômicas, sociais e culturais (DUARTE & GONZÁLEZ, 2011). Por conta dessas informações, buscamos investigar as possíveis conexões linguísticas no contato entre Argentina e Paraguai nessa região. Devemos considerar que os limites das nações aqui existentes não limitam as relações históricas familiares que unem a região. A população de origem guarani está presente em todo o território, assim como sua língua, especialmente do lado paraguaio e boa parte das províncias de Misiones e Corrientes, na Argentina.

¹ Mestre em Língua Espanhola, UFRJ. Docente de Espanhol como Língua Adicional, UNILA.

² Bolsista de Iniciação Científica, UNILA.

Para estudar a variação e o contato, partimos das teorias sociolinguísticas conhecidas como ecolinguística (MUFWENE, 2001; 2005) e difundidas no Brasil por Couto (2009). A regra do bilinguismo ou multilinguismo em que duas ou mais línguas convivem em um território se aplica tanto às duas capitais quanto aos dois centros urbanos da fronteira. No caso de Buenos Aires é notório o fluxo migratório que esta cidade alfa global atrai nos dias de hoje, e no caso de Assunção, o bilinguismo com o guarani é a marca das interações cotidianas. No caso de Puerto Iguazú (Argentina) e Ciudad del Este (Paraguai) o fluxo contínuo, as relações com o Brasil e com a imigração (árabe, chinesa, coreana) incrementam o contato histórico com o guarani nesta região.

Do ponto de vista pragmático temos como objetivo analisar as estratégias de cortesia de cada localidade para intensificar ou atenuar atos de fala diretivos (*orden, súplica e pedido*), formulados diretamente a partir de formas imperativas ou indiretamente a partir de formas interrogativas. De acordo com Márquez Reiter (2002, p. 135-136) muitos estudos de pragmática hispânica já tiveram como foco os atos de fala e sua realização em uma ou mais variedades do espanhol, ou contrastaram as realizações de um ou mais atos de fala em uma das variedades do espanhol com outras línguas. Poucos, entretanto, dedicaram-se ao estudo da variação pragmática em espanhol. Márquez Reiter (2002) se propõe analisar as estratégias de diretividade e indiretividade (*indirectness*), bem como de tentativas, como chamaremos aqui este segundo conceito proposto no seu trabalho para a análise de atos de fala indiretos.

Metodologia

A etapa de gravações foi realizada a partir da interação da pesquisadora, com 4 informantes de Puerto Iguazú e 4 de Buenos Aires, da Argentina; 4 de Ciudad del Este e 4 de Assunção, do Paraguai. Coletamos 15 enunciados por locutor, a partir de 5 contextos de interação – 5 atos de fala: pergunta, resposta, pedido, ordem de súplica. O ato de fala corresponde à função comunicativa que se perfaz com cada uma dessas formas, no caso a **orden** marcada pela atitude de **urgência**, a **súplica** marcada pela atitude de **intensificação**, **reiteração** do pedido e o **pedido** marcado pela atitude de **cortesia**.

As gravações foram realizadas por meio de interações individuais, nas quais os participantes foram expostos a 5 contextos a partir dos quais deveriam reproduzir enunciados de acordo com o solicitado pela interação. Para garantir a qualidade sonora dos dados gravados, solicitou-se a que cada participante reproduzisse cada enunciado solicitado 3 vezes em sequência, com o intuito também de avaliar a constância de uma mesma tendência no padrão entonacional dos enunciados produzidos. Os enunciados foram produzidos a partir de duas situações comunicativas:

- **Sacarle una foto a alguien (e variações verbais)**
- **Cerrar la puerta**

Apresentamos a seguir um exemplo de interação em contexto de pergunta utilizada na coleta de dados:

Quadro 1. Contextos de Interação 1 para interrogativas

Interacción 1 “Sacarle una foto a alguien”		
INVESTIGADOR	Situación	<i>Querés saber qué pasó, si el señor le sacó la foto.</i>
	Contexto	<i>Están en un paseo turístico Pedro, María, José y vos. Como los turistas habituales, desean sacar fotos de lo que ven. En determinado momento María fue a pedirle a un señor que pasaba por allí que le sacara una foto. No viste si él se la sacó, por eso le preguntás a Pedro:</i>
INFORMANTE	Pregunta (enunciado alvo)	- ¿Le sacó la foto?

Interacción 2 “Cerrar la puerta”		
INVESTIGADOR	Situación	<i>Querés saber qué pasó, si María cerró la puerta.</i>
	Contexto	<i>Están en la facultad María, Pedro y vos. Al final de la clase María se encargó de cerrar la puerta de la clase. Como no la viste cerrando la puerta, le preguntás a Pedro:</i>
INFORMANTE	Pregunta (enunciado alvo)	- ¿Cerró la puerta?

A análise dos dados consiste na observação e descrição fonética e fonológica dos contornos melódicos obtidos nos enunciados, observando as variações nucleares em cada contexto. Definimos como núcleo (ou *tonema*) do enunciado a última sílaba acentuada e as sílabas subsequentes. Todo o conteúdo do enunciado que se encontra antes do núcleo está definido como pré-núcleo (ou *pretonema*). Neste primeiro momento procuramos pistas auditivas que nos permitam contrastar a realização de cada modalidade e atitude nas duas capitais, verificando se a realização das duas cidades de fronteira convergem com as realizações de suas respectivas capitais ou se convergem entre si, pela situação de contato linguístico.

Para a análise fonológica da curva entonacional realizou-se a atribuição de tons nos enunciados em posição nuclear. Os tons são marcados sobre as sílabas pré-tônicas, tônicas e pós-tônica (tom de fronteira prosódica final de enunciado) segundo o modelo de notação Sp_ToBI (Estebas Vilaplana & Prieto, 2008). Os tons atribuídos correspondem a padrões altos - H (*High*) - e baixos - L (*Low*) - a cada sílaba analisada, além de tons de fronteiras H%, L% ou bitonais: HL%.

Análise entonacional dos atos de fala diretivos

Ato de pergunta

No ato de pergunta o enunciado é gerado em fala atuada como um ato iniciativo, o falante faz um pedido de informação de acordo com o contexto proposto na interação com o entrevistador. Neste contexto encontramos dois tipos de contornos melódicos em final de enunciado: ascendente nas variedades de Assunção, Ciudad del Este e Puerto Iguazú; e circunflexo na variedade de Buenos Aires, como observamos a seguir:

Assunção: O núcleo do enunciado caracteriza-se por uma sílaba pré-tônica alta (H) “la puerta”, seguida de uma sílaba tônica alta baixa (L*) descendente em “la puerta”. A pós-tônica é alta o que caracteriza um tom de fronteira alto (H%), tanto em “la puerta”. No caso de Assunção nos chama a atenção o uso do verbo *llavear* em “*Llaveó la puerta*”, com sentido e fechar a porta com chave, de uso coloquial, mas que não pertence às demais variedades do espanhol analisadas.

Buenos Aires: O núcleo do enunciado caracteriza-se por uma sílaba pré-tônica descendente (L) “la foto”, seguida de uma sílaba tônica alta (H*) em “la foto”. Na sílaba pós-tônica está o pico do enunciado e a descida final (HL%) em “la foto”.

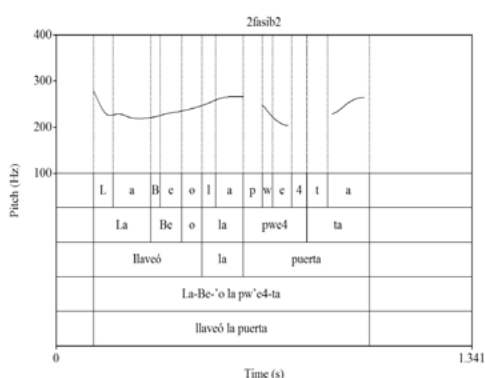


Figura 1. ato de pergunta “llaveó la puerta”, produzido por falante de Assunção.

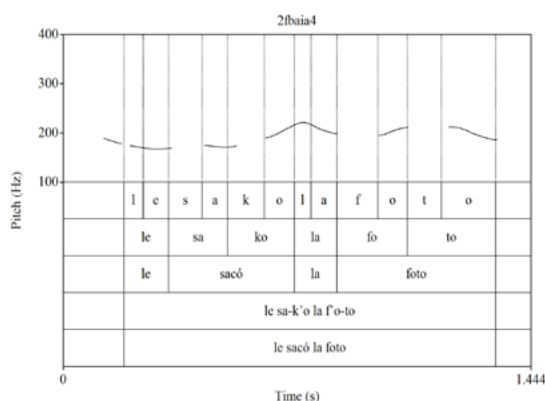


Figura 2. ato de pergunta “le sacó la foto”, produzido por falante de Buenos Aires.

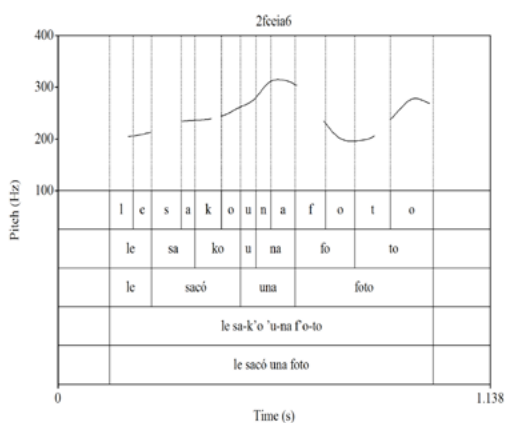


Figura 3. ato de pergunta “le sacó una foto”, produzido por falante Ciudad del Este.

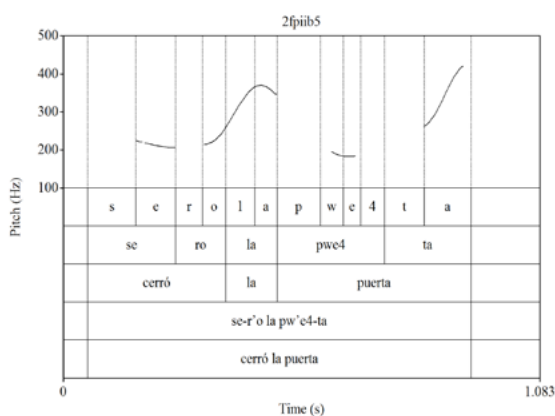


Figura 4. ato de pergunta “cerró la puerta”, produzido por falante Puerto Iguazú.

Ciudad del Este: O núcleo do enunciado caracteriza-se por uma sílaba pré-tônica alta (H) “la foto”, seguida de uma sílaba tônica alta (H*) e ascendente em “la **f**oto”.

Puerto Iguazú: O núcleo do enunciado caracteriza-se por uma sílaba pré-tônica alta (H*) em “la **p**uerta”, e pós-tônica final baixa (L%) em “la **p**uerta”.

Ato de Resposta

A resposta é gerada em fala atuada como um ato reativo, o falante responde um pedido de informação proposto na interação com o entrevistador. Trata-se de um enunciado descritivo, uma constatação da realidade factual exterior.

Assunção: O núcleo do enunciado caracteriza-se por uma sílaba pré-tônica alta (H) com movimento ascendente “**l**a puerta” com o pico do enunciado na pré-tônica, seguida de uma sílaba tônica baixa (L*) descendente “la **p**uerta”, seguida de uma sílaba pós-tônica ensurdecida (L%) “la **p**uerta”.

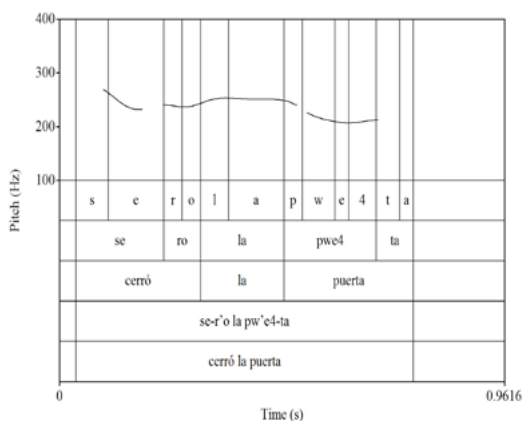


Figura 5. ato de resposta “cerró la puerta”, produzido por falante Assunção.

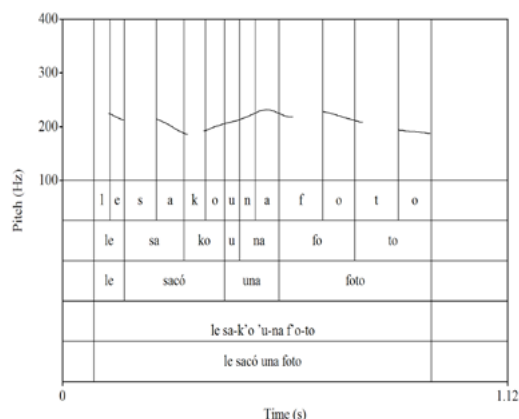


Figura 6. ato de resposta “le sacó una foto”, produzido por falante Buenos Aires.

Buenos Aires: O núcleo do enunciado caracteriza-se por uma sílaba em movimento ascendente “**u**na foto”, seguida de uma sílaba tônica descendente (L*) “una **f**oto”, seguida de uma sílaba pós-tônica baixa (L%) “una **f**oto”.

Ciudad del Este: O núcleo do enunciado caracteriza-se por uma sílaba pré-tônica alta (H) com movimento ascendente “**u**na foto” com o pico do enunciado na pré-tônica, seguida de uma sílaba tônica baixa (L*) descendente “una **f**oto”, seguida de uma sílaba pós-tônica baixa (L%) “una **f**oto”.

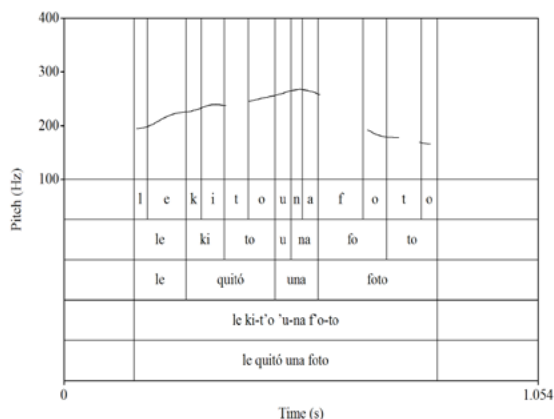


Figura 7. ato de resposta “le quitó una foto”, produzido por falante de Ciudad del Este.

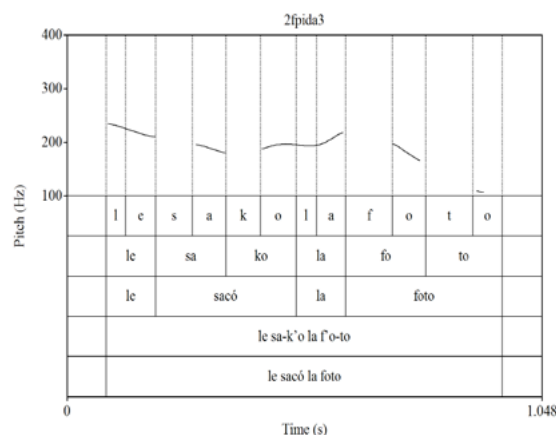


Figura 8. ato de resposta “le sacó la foto”, produzido por falante Puerto Iguazú.

Puerto Iguazú: O núcleo do enunciado caracteriza-se por uma sílaba pré-tônica alta (H) plana “**una** foto”, seguida de uma sílaba tônica descendente (L*) “**una foto**”, e de uma sílaba pós-tônica 100% ensurdecida (L%) “**una foto**”.

Com relação ao ato de resposta o padrão se mantém o mesmo nas quatro variedades pesquisadas, sendo portanto necessárias outras estratégias de distinção de dialeto, o que incluiria a análise de valores de F0 (frequência fundamental) e duração das sílabas.

Ato de Pedido (modalidade interrogativa)

Na análise do ato de pedido encontramos enunciados tanto na modalidade interrogativa como imperativa. Entre os enunciados interrogativos observamos diferentes formulações de pedidos realizados pelos falantes de cada variedade estudada.

Assunção: selecionamos um enunciado no qual o falante recorre à forma de pedido “me podés sacar una foto”, onde observamos em posição nuclear as sílabas pré-tônicas e tônicas baixas (L*): “**una foto**”, e sílaba pós-tônicas em movimento ascendente (H%): “**una foto**”.

Buenos Aires: o contorno melódico em posição nuclear caracteriza-se pelo F0 descendente na sílaba pré-tônica (L): “**una foto**”, movimento ascendente na sílaba tônica (H*): “**una foto**”, e descendente na sílaba pós-tônica (L%): “**una foto**”, configurando assim o contorno circunflexo final.

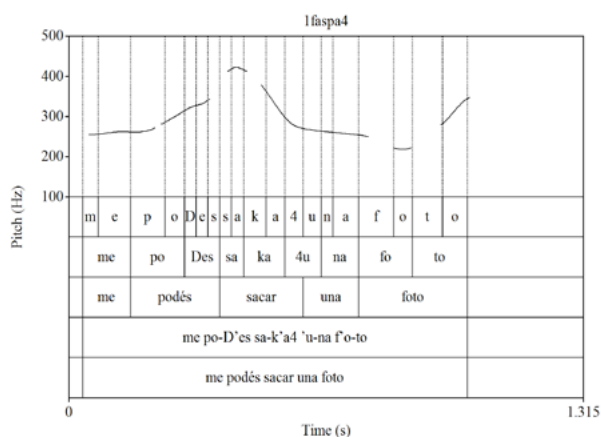


Figura 9. ato de pedido (modalidade interrogativa) “me podés sacar una foto”, produzido por falante de Assunção.

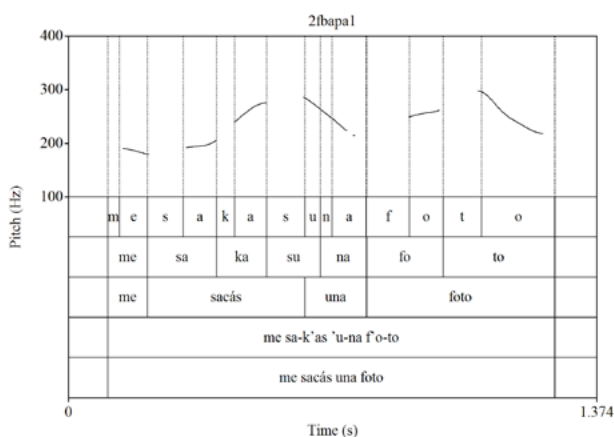


Figura 10. ato de pedido (modalidade interrogativa) “me sacás una foto”, produzido por falante de Buenos Aires.

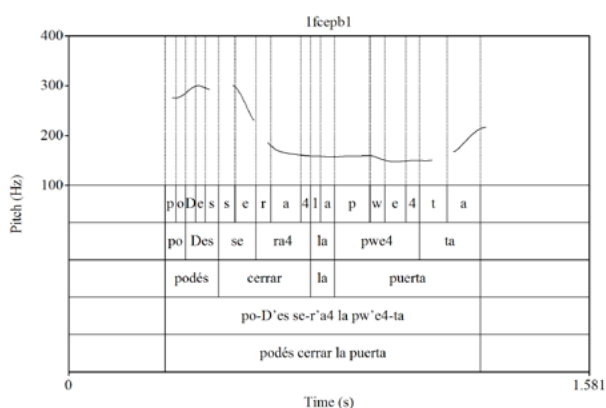


Figura 11. ato de pedido (modalidade interrogativa) “podés cerrar la puerta”, produzido por falante de Ciudad del Este.

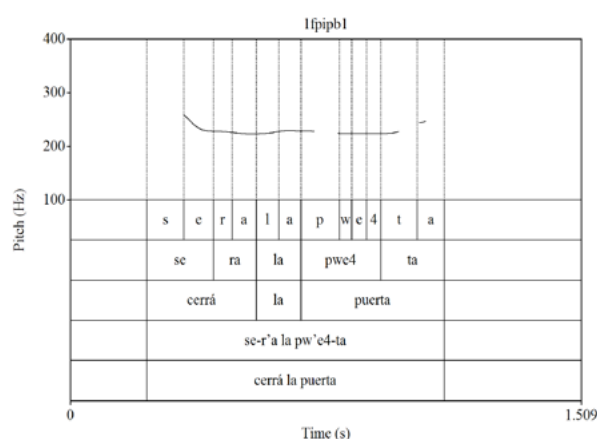


Figura 12. ato de pedido (modalidade interrogativa) “cerrá la puerta”, produzido por falante de Puerto Iguazú.

Entre os enunciados de Ciudad del Este e de Puerto Iguazú encontramos características semelhantes no contorno melódico de F0 em posição nuclear, ascendente como observado também em Assunção. Embora os falantes dessas duas variedades tenham optado por produzir enunciados com estruturas distintas: “*podés cerrar la puerta*”, em Ciudad del Este e “*cerrá la puerta*” em Puerto Iguazú.

Ao compararmos os padrões de F0 obtidos em posição nuclear de pedidos e de perguntas, encontramos semelhanças, porém ao verificar o alinhamento da F0 em posição pré-nuclear podemos distinguir as características destes dois atos de fala.

Ato de pedido (modalidade imperativa)

Entre os enunciados de atos de pedido na modalidade imperativa, temos exemplos para as variedades de Assunção, Ciudad del Este e Puerto Iguazú. A variedade de Buenos Aires só produziu enunciados interrogativos.

Na variedade de Assunção observamos o uso de estruturas de origem guarani, como no enunciado “*Sacamena un poco una foto*”, onde a partícula *-na* corresponde a um sufixo guarani com função de cortesia, como “por favor”.

No caso de Ciudad del Este, observamos o uso do verbo *quitar*, como no enunciado “*me quitás una foto*”, bastante frequente e de uso coloquial na variedade do espanhol do Paraguai.

Nas três variedades observadas nesta modalidade o contorno melódico da F0 em posição nuclear caracteriza-se pelo tom baixo nas sílabas pré-tônicas (em movimento descendente), tônicas (L*) e pós-tônicas (L%): “*una foto*”.

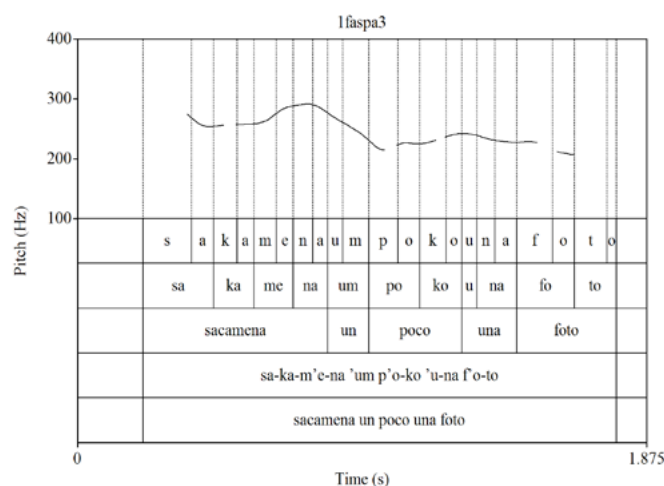


Figura 13. ato de pedido (modalidade imperativa) “sacamena un poco una foto”, produzido por falante de Assunção.

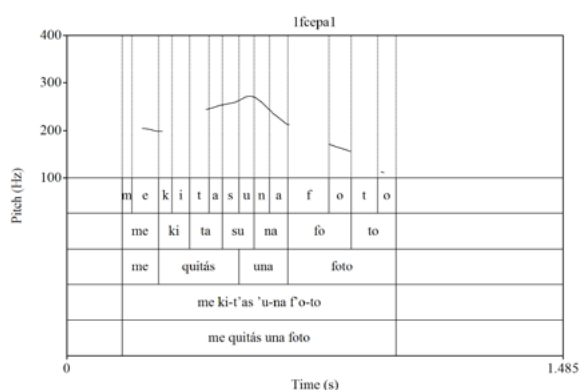


Figura 14. ato de pedido (modalidade imperativa) “me quitás una foto”, produzido por falante de Ciudad del Este.

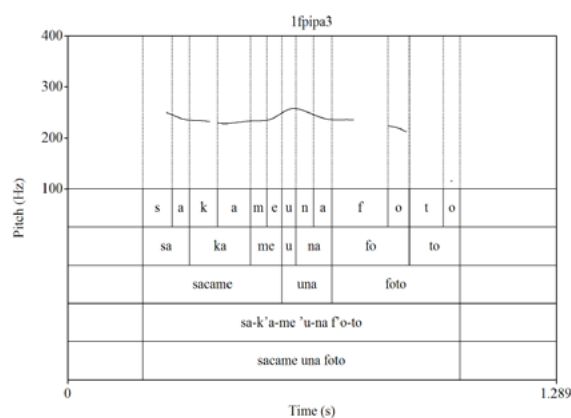


Figura 15. ato de pedido (modalidade imperativa) “sacame una foto”, produzido por falante de Puerto Iguazú.

Podemos distinguir o padrão descendente desses pedidos com o ato de resposta observamos alinhamento do pico de F0 em posição pré-nuclear, mais adiantada no caso dos pedidos: “**una**”, e mais adiantada no caso das respostas: “**una**”.

Conclusão

A análise que apresentamos é qualitativa, será preciso posteriormente dar conta da variação melódica de forma quantitativa, o que nos permitirá quantificar as diferenças observadas e aproximar ou diferenciar produções considerando tanto a origem geográfica quanto a função linguística. Os resultados iniciais revelam padrões entonativos contrastivos para os três tipos de enunciados, e para as capitais. Nas cidades fronteiriças e com alto grau de contato entre si, mesmo situadas em países diferentes encontramos traços convergentes com suas respectivas capitais mas também traços divergentes com as capitais mas convergentes entre si.

Com os resultados obtidos constatamos que o espanhol de Ciudad del Este e de Puerto Iguazú possui características prosódicas próprias que as distinguem de seus respectivos centros de poder – Assunção e Buenos Aires e que esses dados podem e devem ser apresentados em materiais didáticos e em sala de aula para promover maior conhecimento sobre a diversidade da língua espanhola em nosso continente.

Com as informações visuais que segue em andamento, será possível analisar distinções gestuais entre os atos que apresentação contornos entonacionais semelhantes.

Referências bibliográficas

BOERSMA, Paul & Weenink, David (2015). Disponível em: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> Acesso em 14/09/2015.

DUARTE, Geni Rosa e González, Emilio. *La Construcción de sí y del (en el) outro: desplazamientos de músicos en la Triple Frontera (Brasil / Argentina / Paraguay)*. In: Duarte, Geni Rosa; Frotscher, Méri; Laverdi, Robson (comp.). *Desplazamientos en Argentina y Brasil. Aproximaciones en el presente desde la historia oral*. 1ª ed. Buenos Aires: Imago Mundi, 2011.

ESTEBAS VILAPLANA, Eva y PRIETO, Pilar. La notación prosódica del español: una revisión del Sp_ToBI. In: *Estudios de fonética experimental XVII*. Barcelona: Laboratorio de Fonética de la Universidad de Barcelona, 2008.

FERRARI, Maristela. *Conflitos e povoamento na fronteira Brasil-Argentina: Dionísio Cerqueira (SC), Barracão (PR), Bernardo de Irigoyen (Misiones)*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.

FIGUEIREDO, Natalia dos Santos. *Análise da entoação em atitudes proposicionais de enunciados assertivos e interrogativos totais do espanhol argentino: nas variedades de Buenos Aires e Córdoba*. Dissertação de Mestrado em Letras Neolatinas - UFRJ. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/nataliafigueiredomestrado.pdf>. Acesso em 13/07/2013.

GALEANO OLIVERA, David A. *Diferencias Gramaticales entre el Guaraní y el Castellano: estudio contrastivo, y su incidencia en la educación*. Asunción: Serie Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní, 1999.

HIRSCHBERG, Julia. Pragmatics and Intonation. In: Horn, Laurence R. e Ward, Gregory (eds.) *The Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell Publitions, 2004, pp. 515-537.

LIPSKI, John M. *Contactos Lingüísticos hispano-portugueses en Misiones, Argentina*. Universidad del Estado de Pennsylvania, EEUU, inédito.

MARQUEZ REITER, Rosina. A contrastive study of indirectness in Spanish: Evidence from Uruguayan and peninsular Spanish. In: *Pragmatics*. vol 12 (1) International Pragmatics Association, 2002, pp. 135-152.

ORUÉ POZZO, Aníbal. Paraguay y sus fronteras. In: PEREIRA, Diana Araújo (org.). *Cartografia Imaginária da Tríplice Fronteira*. São Paulo: Dobra Editorial, 2014.

PALÁCIOS, Azucena. *El Español en América: Contactos Lingüísticos en Hispanoamérica*. Barcelona: Ariel, 2008.

RUBINSZTEIN, Natalio. *Modismos paraguayos. Glosario por Natalio y vos*. 3ª ed. Criterio Ediciones: Asunción, 2013.

ZARRATEA, Tadeo & Acosta, Feliciano. *Avañe'e. Manual para leer y escribir en Guaraní*. Servilibro: Asunción, 2013.

Negação e a concordância de sujeito em Oro Waram (Pakaa Nova, Txapakura)

Ana Regina Calindro¹

Selmo Azevedo Apontes²

Quesler Fagundes Camargos³

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é investigar a interação entre o sistema de concordância e a negação sentencial em Oro Waram (Pakaa Nova, Txapakura) com base nos dados de Apontes (2015) e de materiais inéditos ainda em análise. Em uma perspectiva descritiva, nas construções afirmativas, o verbo transitivo concorda, em pessoa e número, com o sujeito e, em pessoa, número e gênero, com o objeto. Caso seja um verbo intransitivo, há concordância de pessoa e número com o sujeito. Nas sentenças negativas, a concordância com o sujeito sofre alteração, principalmente na terceira pessoa que passa a marcar o gênero do sujeito, como podemos observar nos exemplos abaixo.

- (1) a. trayü? jo **na** trama
escutar BEM **3SG** homem
“O homem escuta bem.”
- b. **?om ka** trayü? jo **ka** trama
 NEG REL escutar BEM **3SG.M.NEG** homem
 “O homem não escuta bem.”

1 Professora Adjunta do Departamento de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutorada em Filologia e Língua Portuguesa pelo Departamento de Línguas Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo. E-mail: arcalindro@gmail.com.

2 Professor Doutor no Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre. Doutorado em Linguística POSLIN/UFMG. Membro do Laboratório de Línguas Indígenas (LALI/UFMG). Coordenador Adjunto do Programa Saberes Indígenas na Escola Núcleo UFAC, Rede UNIR. Coordenador do Projeto PURU-PURU. Líder do Grupo de Pesquisa: GEDAL. E-mail: selmoapontes@gmail.com.

3 Professor do Departamento de Educação Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (DEINTER/UNIR). Doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (POSLIN/UFMG). Membro do Laboratório de Línguas e Culturas Indígenas (LALIC/UNIR) e Laboratório de Línguas Indígenas (LALI/UFMG). E-mail: queslerc@gmail.com. Parte desta pesquisa é o resultado dos trabalhos desenvolvidos no projeto “Documentação, descrição e análise das línguas da família linguística Txapakura”, no âmbito da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia (PROPesq/UNIR) e do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), dentro da linha de pesquisa “Estudos da Linguagem Intercultural.” Conta ainda com o apoio financeiro da Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia – FAPERÓ, por meio Programa de Apoio à Pesquisa – PAP – Universal Chamada Universal FAPERÓ nº 003/2015.

- (2) a. trayü? jo **na** narima?
escutar BEM **3SG** mulher
“A mulher escuta bem.”
- b. **?om ka** trayü? jo **kama?** narima
 NEG REL escutar BEM **3SG.F.NEG** mulher
 “A mulher não escuta bem.”
- (3) a. trayü? jo **na** miyak
escutar BEM **3SG** queixada
“A queixada escuta bem.”
- b. **?om ka** trayü? jo **ne** miyak
 NEG REL escutar BEM **3SG.N.NEG** queixada
 “A queixada não escuta bem.”

Os exemplos acima revelam que, ao receberem a negação $\{?om ka\}$, as marcas de concordância variam em masculino (1b), feminino (2b) e neutro (3b), acionando respectivamente os marcadores $\{ka\}$, $\{kama?\}$ e $\{ne\}$. Esse fato revela que há uma interface entre o sistema de concordância e a marcação de negação sentencial⁴.

Há poucos estudos sobre fenômenos linguísticos em que construções negativas apresentam algum efeito sobre outros mecanismos gramaticais aparentemente não relacionados à negação. Em trabalhos anteriores, havíamos estipulado que a morfologia pronominal varia de acordo com as especificações de tempo, aspecto e modo (APONTES, 2013; APONTES; LEE, 2014). Porém, será apresentado neste trabalho que a morfologia pronominal é modificada principalmente para reforçar a especificação de um modo verbal.

2. Apresentação dos dados

Como ilustrado nos exemplos de (1) a (3), é curioso notar que, quando a sentença afirmativa é submetida à negação, o sistema de concordância com o sujeito sofre uma significativa alteração em seu paradigma. Nas sentenças afirmativas, em relação à terceira pessoa, há apenas um único codificador do sujeito: $\{na\}$, o qual pode ser traduzido como codificador de sujeito de terceira pessoa do singular. Essa codificação se refere a sujeitos de gênero masculino, feminino ou neutro. No entanto, quando as sentenças são submetidas à negação, ocorre a obrigatoriedade de uma nova codificação do pronome marcador de sujeito de terceira pessoa, especificando o gênero gramatical. Agora, nesses casos, há a necessidade de um pronome codificando o sujeito do gênero masculino $\{ka\}$, o sujeito de gênero feminino $\{kama?\}$ e o sujeito de gênero neutro $\{ne\}$. Dessa forma, a modificação do tipo de sentença

4 Abreviaturas: 1= primeira pessoa; 2= segunda pessoa; 3= terceira pessoa; SG= singular; PL= plural; NEG= negação; REL= relativizador; F= feminino; M= masculino; N= neutro; PROIB= proibitivo; PARTC= partícula; IMP= imperativo; DEM= demonstrativo; OBL= oblíquo; CONF= confirmativo; PERF= perfectivo; DEM= demonstrativo; CONF= confirmativo; AGREE= concordância; V= verbo; SUJ= sujeito; OBJ= objeto.

requer, automaticamente, uma dupla marcação: a de um codificador para as sentenças negativas: {ʔom ka} no início da estrutura, e a conseqüente mudança na codificação dos pronomes que referenciam o sujeito oracional. Ocorre, assim, uma necessidade inerente ao sistema de organização morfossintática de concordância entre a negação e a concordância de sujeito.

O principal ajuste ocorre na terceira pessoa, que passa a marcar os gêneros masculino, feminino e neutro do sujeito. Nas estruturas afirmativas em (a), a marca de concordância {na} não sofre variação se o sujeito for de gênero masculino, feminino ou neutro. No entanto, na contraparte negativa em (b), ao receberem o marcador de negação {ʔom ka} no início da sentença, as marcas de concordância variam em masculino (1b), feminino (2b) e neutro (3b), acionando, respectivamente, os marcadores {ka}, {kamaʔ} e {ne}.

Esses exemplos nos revelam que há de fato uma interface entre o sistema de concordância e a marcação de negação sentencial nessa língua. Além disso, o paradigma de concordância presente nas sentenças negativas também é engatilhado nas estruturas interrogativas. Tal fato nos motiva a estipular que a distinção presente neste sistema de concordância provavelmente esteja condicionada à modalidade factual, distinguindo-se, portanto, entre factual (afirmativas) e não factual (negativas e interrogativas). Merece destaque o fato de a expressão de negação {ʔom} ser acompanhada do relativizador {ka}, típico de orações relativas e interrogativas. Assim, assumimos que, como as orações relativas e interrogativas são encabeçadas por um núcleo, a negação em Oro Waram se realiza no domínio do sintagma complementizador.

Há, também, em Oro Waram, outras formas de marcar as estruturas negativas, tais como as: proibitivas. Esse tipo de sentença ocorre com o marcador {taʔ}, antecedendo o verbo. Tendo em vista que a ordem preferencial nessa língua é: V-AGREE-OBJ-SUJ, assim, podemos observar que tanto o marcador de negativo quanto o proibitivo ocorrem antecedendo o verbo. A diferença é que o negativo requer a modificação morfológica da mudança de codificação do pronome marcador de sujeito, já o proibitivo não requer essa modificação, como será visto na subseção a seguir.

2.1. Proibitivas

Nos exemplos abaixo, veja que as sentenças proibitivas se iniciam com {taʔ}. No entanto, apesar de ser um tipo de construção negativa, os pronomes têm a mesma forma que nas sentenças afirmativas:

(4) taʔ tomi mip **maʔ** hoʔ krik pin tatam **maʔ**
PROIB falar ALTO 2SG ACORDAR PERF PART 2SG

hiyimaʔ ko piʔ ʔam nana
crianças REL dormir 3PL

“Não fale alto, porque acorda as crianças que estão dormindo.”

- (5) kayina? ta? maw **maɲ** ma? wana? ma?
Filha PROIB ir **ma-ɲ** DEM.2 caminho DEM.2
2SG-3N
ʔom ka awi **ne**
NEG REL bom 3SG.N
“Filha, não vá por esse caminho aqui. Ele (o caminho) não é bom.”

Pode-se afirmar que, nos exemplos (4) e (5), o marcador de proibitivo {*ta?*}, apesar de estar posicionado no início da estrutura pré-verbal, não requer uma estrutura relativa e nem necessita de nenhum ajuste nos pronomes codificadores de sujeito. Esse fato diferencia uma estrutura com função negativa daquela de estrutura proibitiva.

2.2. Imperativas e proibitivas

Já foi verificado nos exemplos (4) e (5) que a estrutura proibitiva não requer nenhum ajuste no sistema de concordância verbal. Agora, vejamos a comparação de estrutura imperativa com a construção proibitiva.

- (6) kom **ra?**
Cantar 2SG.IMP
“Cante!”
- (7) kom **ye?**
Cantar 2PL.IMP
“Cantem”
- (8) **ta?** kom **ma?**
PROIB cantar 2SG
“Você não deve cantar!”
- (9) **ta?** kom **he?**
PROIB cantar 2PL
“Vocês não devem cantar!”

Os exemplos (6) e (7) apresentam um grupo de pronomes específicos de estruturas imperativas: {*ra?*} para a segunda pessoa do singular e {*ye?*} para a segunda pessoa do plural. A estrutura proibitiva, nos exemplos (8) e (9), desfaz o requerimento dos pronomes específicos do imperativo e introduz a partícula marcadora de proibitiva. Uma vez que existe uma especificação pragmática do uso modal entre os dois tipos de estrutura, nota-se que as duas não têm o mesmo valor.

2.3. Negativas existenciais

No caso de estruturas negativas existenciais, o marcador de negativo pode assumir uma posição de núcleo verbal em oposição a um verbo de sentença afirmativa, como se observa a seguir:

(10) ma? na pa? trim
existir 3SG 1SG.OBL casa
“Eu tenho uma casa.” (Lit.: A/Uma casa existe para mim)

(11) ?om na pa? trim
NEG 3SG 1SG.OBL casa
“Eu não tenho casa” (Lit.: A/Uma casa não existe para mim)

(12) ?om na pa? tokwi tow
NEG 3SG 1SG.OBL chumbo
“Eu não tenho chumbo”

?om na pa? traŋ fe
NEG 3SG 1SG.OBL pólvora/carvão
“Eu não tenho pólvora”

na na ka mi? ma? pa? ayi
CONF COMPL dar 2SG 1SG.OBL tio
“Você empresta para mim, tio?”
(Lit.: Não há chumbo para mim. Não há pólvora para mim. Você me empresta, tio?)

No exemplo (10), a estrutura existencial afirmativa é marcada com o verbo {*ma?*}, porém a tradução literal diz que o pronome de terceira pessoa do singular {*na*} concorda com o nome ‘casa’. Já o pronome oblíquo de primeira pessoa do singular {*pa?*}, indica o beneficiário da estrutura.

No exemplo (11), o verbo da estrutura existencial afirmativa é retirado e a partícula negativa assume a posição de núcleo da predicação verbal. No entanto, essa forma de negativa existencial não requer uma concordância do pronome que codifica o sujeito da sentença ‘casa’, que é de gênero neutro, e, conforme exemplo em (3b), se fosse uma negativa modal, teria a presença do relativizador {*ka*} e o consequente efeito da modificação do pronome codificador do gênero gramatical do sujeito.

O exemplo (12) apresenta também a mesma estrutura em que o marcador de negativo assume a posição de núcleo verbal, não requerendo um efeito na forma do pronome que codifica o gênero do sujeito.

Na próxima seção, apresentaremos a base teórica para uma análise preliminar adotada neste trabalho.

3. Fundamentação teórica

Segundo Givón (2001), o domínio funcional das estruturas linguísticas muitas vezes trabalha em interface interna no sistema gramatical. Dessa maneira, quando ocorre o acionamento de um

determinado núcleo funcional, a estrutura gramatical acaba causando um efeito nas demais estruturas linguísticas. Neste trabalho, apresentamos dados linguísticos que mostram que as estruturas modais afirmativas quando passam para estruturas modais negativas acabam causando um efeito no sistema de marcação da concordância de sujeito, assim ocorre uma interface do modo negativo com a codificação do sujeito oracional. Há, portanto, um comportamento de controle das propriedades gramaticais, deixando claro que a estrutura oracional requer efeitos paralelos nos subsistemas gramaticais.

Comrie (1985), ao discutir a característica gramatical de TEMPO, verificou que muitas línguas apresentam uma visão do tempo distinta da visão ocidental. Dessa forma, algumas línguas gramaticalizam o TEMPO de maneira diferenciada, e não apenas como uma característica linearizada. No entanto, para efeito didático, serão utilizadas as figuras de Comrie (1985, p. 2), para ilustrar a divisão binária do tempo.

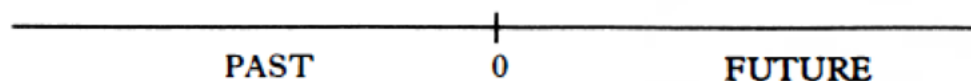


Figura 1. Divisão binária do tempo

A clássica diferença do passado, presente e futuro nem sempre é reconhecida nas marcações gramaticais. Ademais, o presente, muitas vezes, é visto ou entendido como um momento estacionário, um ponto zero entre as duas possibilidades. Porém, nem sempre é o que ocorre, pois há a possibilidade de haver línguas que preferem dar mais relevância para a característica modal que a característica temporal. Se for o caso, pode-se verificar que a forma de a língua gramaticalizar o modo têm mais relevância que as marcas de tempo.

As classificações em modo, a partir de uma especificação binária, dividem o comportamento linguístico nas sentenças que expressam fatos reais, conhecidos, e fatos não reais, não conhecidos. Dessa forma, dividem-se as estruturas em modo *realis* e *irrealis*, ou em *factual* e *não factual* (TAKAHASHI, 2009; HAAN, 2012), como uma categorização gramatical mais ampla, a partir de uma tendência binária de classificação.

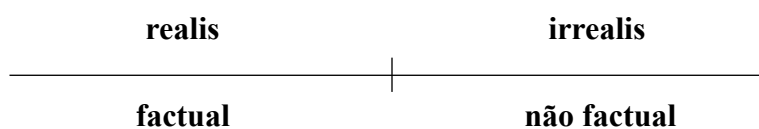


Figura 2. Divisão binária do modo

Dentre essas duas divisões, pode-se aproveitar a exposição binária e realizar uma figura em que separe as estruturas em duas formas:

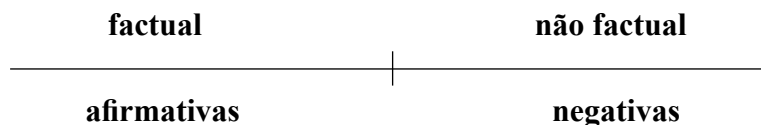


Figura 3. Divisão binária do modo/sentença

Desse modo, as sentenças afirmativas estariam dentro da divisão do modo factual e as sentenças negativas dentro da divisão do modo não factual⁵. O grau das especificações dos fatos conhecidos e não conhecidos serão especificados em uma escala gradual marcada com características adverbiais, especificando o modo.

Para Givón (2001, p. 300), a modalidade codifica a ATITUDE DO FALANTE em relação à proposição. Por atitude se quer significar aqui principalmente os dois tipos de julgamentos feitos pelo falante concernente à informação proposicional carregada na cláusula:

- *Julgamento epistêmico*: verdade, probabilidade, certeza, crença, evidência.
- *Julgamento Avaliativo ('deontico')*: deseabilidade, preferência, intenção, habilidade, obrigação, manipulação.

Além disso, de acordo com Givón (2001, p. 300-301),

Ambas as submodalidades epistêmica e avaliativa admitem, pelo menos em princípio, sombreamento e gradação, tanto em seu interior, como entre as categorias (Palmer 1979, 1986; Coates 1983; Ransom 1986). Mas o nível de modalidades de codificação gramatical em qualquer língua específica é um subconjunto limitado do conjunto universalmente possível. Ademais, ao menos em uma das principais áreas, a da modalidade *irrealis*, os modos epistêmico e avaliativo se sobrepõem (imbricam) amplamente e partilham suas codificações gramaticais.⁶

5 Claro que dentro das estruturas no modo não factual não são apenas as negativas. Somente para efeito de recorte deste artigo, frisamos esse aspecto. Para mais detalhes, veja Apontes & Lee (2014).

6 Tradução nossa de “Both the epistemic and evaluative/deontic sub-modalities admit, at least in principle, shading and gradation, within as well as across category (Palmer 1979, 1986, Coates 1983; Ransom 1986). But the range of grammar-coded modalities in any specific languages is a limited sub-set of the universally-possible set (see Ch. 7, §7.9). What is more, at least in one major area, that of the *irrealis* modality, the epistemic and evaluative modes overlap to quite an extent and often share their grammatical coding.” (GIVÓN, 2001, p. 300-301).

Na próxima seção, os dados linguísticos ora apresentados serão analisados principalmente a partir de Givón (2001), considerando, para isso, a sobreposição, a partilha de efeitos e a codificação gramatical, no modo como as estruturas negativas exigem uma interface na codificação de sujeito em Oro Waram.

4. Proposta de análise teórica

Segundo os dados disponíveis, fica claro que há dois modos de julgamentos feitos pelo falante por meio das informações proposicionais da sentença: a epistêmica e a avaliativa. Como abordado na seção anterior, as sentenças negativas situam-se no julgamento epistêmico, o que requer uma modificação na estrutura da codificação gramatical, atuando em interface com a codificação da marcação de sujeito. Já o julgamento avaliativo, que são as negativas paralelas que ocorrem com as estruturas proibitivas/impeditivas, não requer uma atitude que atua em interface com os codificadores do sujeito.

Por outro lado, as estruturas negativas situam-se no modo *irrealis*. Esse modo *irrealis* engloba não somente o negativo, mas também as interrogativas, relativas e condicionais, o que faz com que haja um paralelismo dessas estruturas no modo *irrealis*. No entanto, verifica-se outro modo de analisar as estruturas não apenas dicotomizando-as em *realis* e *irrealis*, mas em *factual* e *não factual*. As estruturas negativas situam-se no modo não factual, o qual engloba não somente o negativo, mas também as interrogativas, relativas, condicionais etc. O que faz, portanto, um paralelismo dessas estruturas no modo não factual (APONTES, 2013; APONTES; LEE, 2014; APONTES, 2015). Como mostra a Figura 4, as sentenças afirmativas estariam dentro da divisão do modo factual e as sentenças negativas dentro da divisão do modo não factual, em comparação com a Figura 3.



Figura 4. Divisão binária das sentenças modais

Falta verificar a estrutura relativa e o modo de realizar a coerência referencial tanto das pistas anafóricas quanto catafóricas (GIVÓN, 2001, p. 175) e, assim, poder conectar a ativação referencial com as gramaticalizações. Ou então, como diz Comrie (1989), verificar o movimento que ocorre em diferentes tipos de orações relativas restritivas e não restritivas. Se as duas apresentam as mesmas estruturas ou se são duas formas de orações: a principal e a dependente, e os traços de ligação e o traço de rastreamento (COMRIE, 1989, p. 138-140).

Givón (2001, p. 190) e Comrie (1989, p. 141-142) relatam que muitas línguas apresentam as orações relativas como nominalizadas. Esse fato, segundo Givón (2001, p. 190), muitas vezes marca uma distinção morfológica entre o sujeito e o objeto nominalizado, uma distinção que serve

como uma estratégia de recuperabilidade de caso na relativização. Esse fato precisa ser verificado, principalmente no que tange à diferença entre estruturas relativizadas e nominalizadas, a fim de comprovar o comportamento das duas estruturas, se são realmente duas ou apenas uma forma.

Este artigo mostra que há, de fato, uma interface entre o sistema de concordância e a marcação de negação sentencial nessa língua. Além disso, o paradigma de concordância presente nas sentenças negativas também é engatilhado nas estruturas interrogativas. Tal fato nos motiva a estipular que a distinção presente neste sistema de concordância provavelmente esteja condicionada à modalidade factual, distinguindo-se, portanto, entre factual (afirmativas) e não factual (negativas e interrogativas).

Merece destaque ainda o fato de a expressão de negação {*ʔom*} ser acompanhada do relativizador {*ka*}, típico de orações relativas e interrogativas. Assim, pode-se afirmar que há um paralelismo formal entre as orações relativas, interrogativas e negativas, o qual é realizado pelo relativizador {*ka*}. Por fim, a estrutura afirmativa revela-se como estrutura não marcada, pois não exige uma modificação dos pronomes codificadores do sujeito. Já a estrutura negativa revela-se como estrutura marcada, pois além de um codificador para a negativa, exigido um relativizador para se conectar à sentença, requer um conjunto diferenciado de pronomes codificadores de sujeito, especificando o gênero gramatical.

5. Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi investigar a interação entre o sistema de concordância e negação em Oro Waram (Pakaa Nova, Txapakura). Mostramos que, descritivamente, nas construções afirmativas, o verbo transitivo concorda, em número e pessoa, com o sujeito e, em pessoa, número e gênero, com o objeto. Com verbos intransitivos, há concordância de pessoa e número com o sujeito. Nas sentenças negativas, a concordância com o sujeito sofre alteração, principalmente na terceira pessoa que passa a marcar o gênero do sujeito: masculino, feminino ou neutro. Esse fato revela que há uma interface entre o sistema de concordância e a marcação de negação sentencial. Essa distinção de concordância parece estar condicionada à modalidade factual, pois apresenta distinção entre factual (afirmativas) e não factual (negativas). Ademais, a expressão de negação {*ʔom*} é acompanhada do relativizador {*ka*}, típico de orações relativas e interrogativas. Essa evidência empírica nos leva a supor um paralelismo entre orações relativas, interrogativas e negativas.

Referências

- APONTES, S. A. **Descrição gramatical do Oro Waram (Wari'/Pakaa Nova, Txapakura): fonologia, morfologia e sintaxe**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- APONTES, S. A. Pronominalização em Oro Waram (Oro Wari' Norte, Pakaa Nova, Txapakura): Formas Condicionadas Pelo Tam. **Revista Língua Viva**, Guajará-Mirim/RO, vol. 4, n. 1, p. 137-163, jan./jul. 2014.

APONTES, S. A.; LEE, S. H. A organização do sintagma verbal através de partículas modais e aspectuais em Oro Waram (Wari'/Pacaa Nova, Txapakura). In.: VIII Simpósio Linguagens e identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, 2014, Rio Branco. **Anais...** Rio Branco: ADUFAC, 2014. p. 664-674.

COATES, J. **The Semantics of Modal Auxiliaries**. London: Croom Helm, 1983.

COMRIE, Bernard. **Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology**. 2 ed. Chicago University Press, 1989.

COMRIE, Bernard. **Tense**. Cambridge: Cambridge University Press: 1985.

GIVÓN, T. **Syntax: an introduction**. Vol. I/II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.

HAAN, Ferdinand de. Typology of Tense, Aspect, and Modality Systems. In: SONG, J. J. **The Oxford Handbook of Linguistic Typology**. Oxford: Oxford Handbooks Online, 2012.

PALMER, F. R. **Modality and the English Modals**. London: Longmans, 1979.

PALMER, F. R. **Mood and Modality**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RAMSOM, E. **Complementation: Its Meanings and Forms**. TSL #10, Amsterdam: J. Benjamins, 1986.

TAKAHASHI, K. Thai Arrival Expressions. **Journal of the Southeast Asian Linguistics Society**, v. 2, p. 215-230, 2009.

WHALEY, Lindsay J. **Introduction to Typology: The unity and diversity of Language**. SAGE Publications, 1997.

Naturalismo e norma linguística na tradição gramatical científica

Marcos Bispo dos Santos¹

1. Introdução

A questão da norma linguística, a despeito da aparente imagem de coerência verificada nos discursos de muitos sociolinguistas, é um tema sobre o qual, visto pela perspectiva da oposição entre ciências naturais *versus* ciências sociais ou ciências fundamentais *versus* ciências aplicadas, recaem muitos problemas de interesse da epistemologia, da sociologia da linguagem, das políticas linguísticas, das políticas educacionais e da didática da linguagem na educação básica e na formação de professores.

A tradição gramatical científica é caudatária do movimento filosófico positivista, que se estabeleceu como paradigma para a produção do conhecimento científico, a partir do século XIX. Essa tradição se distingue da tradição gramatical clássica, dentre outros fatores, por eleger a metodologia das ciências naturais a referência para a produção do conhecimento digno de ser chamado científico, em oposição aos métodos e doutrinas da filosofia; por eleger a fala como fenômeno natural de observação da língua; por conceber a gramática não como um saber de natureza prática ou propedêutica ligada aos usos da escrita, mas como uma capacidade biológica (inata) ou social de aprendizagem e utilização de uma língua; por descrever não uma língua modelar, a língua naturalmente utilizada pelos falantes de uma comunidade; por adotar uma abordagem estritamente descritiva, voltada para aquilo que a língua realmente é, em oposição a uma abordagem normativa, própria da tradição gramatical clássica, que se interessa por estabelecer normas de correção linguística. Por essas e outras características, a tradição gramatical científica insere os estudos gramaticais no âmbito das abordagens naturalistas.

A nova tradição gramatical, como se vê, atende aos requisitos do espírito científico, para usar uma expressão de Bachelard, segundo o qual, “o ato de conhecer se dá *contra* um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos...” (BACHELARD, 1996, p. 17). O filósofo assinala ainda que a produção do conhecimento se dá mediante a superação de obstáculos epistemológicos, dentre os quais se incluem os aspectos que caracterizam a tradição clássica na oposição com a científica. O entendimento de que o conhecimento científico deve superar saberes em estado pré-científico supõe que a ciência vai apresentar respostas mais satisfatórias a todos os problemas para os

¹ Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia e Professor Permanente do Mestrado Profissional em Letras.

quais os saberes não científicos eram tidos como referências básicas tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Nesse ponto reside um primeiro problema para abordar o conhecimento científico como uma superação do estado pré-científico no que tange aos estudos gramaticais: a tradição científica apresenta respostas teóricas e práticas adequadas aos aspectos abordados pela perspectiva clássica, dentre os quais se inclui a questão da norma linguística?

Neste texto, apresento uma discussão sobre o naturalismo na tradição gramatical científica e seus desdobramentos no que tange ao entendimento da noção de norma linguística, com o objetivo de fundamentar a tese de que a abordagem naturalista, dada sua condição no contexto da ciência moderna, apresenta profundas limitações para o tratamento de questões sociopolíticas ligadas ao funcionamento social da noção de normatização do uso da linguagem.

2. Naturalismo e linguística

Fora dos limites da linguística gerativa, não é muito comum aos linguistas contemporâneos referir-se ao naturalismo como um princípio teórico-metodológico das pesquisas que realizam. Talvez pela famigerada oposição entre os paradigmas formalista, em que figura o gerativismo, e funcionalista, a que se atribui o estudo do uso da língua, muitos até admitem que o primeiro seja classificado como naturalista, mas não o segundo. O fato de a noção de uso, crucial ao funcionalismo, potencialmente pressupor a existência de sujeitos ou agentes situados em contextos de interlocução é tido como um ensejo para a priorização de métodos de investigação próprios das ciências humanas ou sociais e não das naturais.

Essa concepção, na verdade, constitui um equívoco que precisa ser corrigido para uma compreensão adequada da linguística como ciência e para uma avaliação coerente das possibilidades de aplicação social e educacional de seus postulados. A origem de tal equívoco, por sua vez, se deve ao desconhecimento do naturalismo como doutrina de investigação filosófica ou científica, inclusive nas ciências humanas e sociais, e de como ele se manifesta nos discursos e práticas de diferentes pesquisadores da linguística, independente do paradigma (formal ou funcional) ao qual se filiam.

A noção de naturalismo não é unívoca na filosofia da ciência (STRAWSON, 2008). Não obstante, Ritchie (2012) identifica em suas variedades algumas características comuns. A primeira delas é que todos os naturalistas demonstram admiração pela ciência, a ponto de privilegiá-la como forma de produção de conhecimento válido. A segunda é o contraste que o termo “natural” estabelece com três outros termos: o sobrenatural, o artificial e o normativo. A rejeição ao sobrenatural determina que os naturalistas utilizem metodologias fisicalistas ou empíricas de investigação, negando qualquer possibilidade explicar os fenômenos sob estudo por meio do recurso a ideias ou procedimentos que desconsiderem as leis que regem, intrinsecamente, os objetos. A recusa ao artificial impõe considerar a ciência nos seus próprios termos, rejeitando a interferência de qualquer outra disciplina ou valores que possam comprometer a “pureza do objeto”. A oposição ao normativo assinala o caráter descritivo

da ciência, o que exige do pesquisador total isenção axiológica nos processos de investigação, para apreender os objetos tais quais eles são. A esse respeito, Ritchie (2012, p. 17) formula um problema relevante, sobretudo para as discussões em torno do tema da norma linguística: “se a ciência somente descreve o mundo, o que podem os naturalistas fazer das afirmações normativas ou avaliativas”?

A linguística, ao definir-se como ciência descritiva, adota uma perspectiva naturalista de investigação, tendo como objetivo apresentar a língua como ela é. Dessa forma, a língua tem sido entendida como um objeto natural, resultante da faculdade da linguagem inata que os seres humanos possuem. Embora essa seja uma caracterização geral consensual do naturalismo linguístico, diversas questões relativas à natureza da língua são causas de muitas controvérsias entre os linguistas, com destaque especial para os problemas que envolvem as relações entre língua e sociedade.

As discussões sobre tais problemas remontam à Antiguidade Clássica. No diálogo *Crátilo*, Platão propõe uma investigação sobre a natureza da linguagem, com o objetivo de determinar se ela é natural ou convencional. Tendo em vista sua concepção da metafísica, que distingue o mundo sensível do mundo inteligível, a resposta não poderia ser outra: aquilo que aparece à nossa percepção sensível como convencional nada mais é que uma cópia da essência do ser que está no mundo inteligível, acessível apenas por meio do intelecto. A natureza da linguagem é definida, portanto, em termos formais. O diálogo finaliza com a afirmação de que, em virtude das constantes mudanças que caracterizam a aparência dos objetos do mundo sensível, conforme postulava Heráclito, basear a investigação nos dados da percepção tornaria o conhecimento impossível.

A ciência moderna, a partir de Francis Bacon com seu *Novum Organum*, rompe com a ciência clássica em vários pontos importantes. Primeiro por restringir o conceito de ciência às chamadas ciências especulativas do modelo aristotélico. Segundo por entender que à ciência não se pode limitar à produção de conhecimento desinteressado, mas ele deve servir para dar ao ser humano a possibilidade de dominar o mundo. Terceiro por recusar a imprescindibilidade da metafísica. Postula, finalmente, que a ciência deixe de ser dedutiva para tornar-se indutiva. Ou seja, a ciência deveria ser empírica e caberia ao pesquisador observar os objetos para apreender suas leis internas e, através do estudo dos particulares, produzir generalizações.

Com Descartes, a ciência moderna questiona o empirismo como fonte confiável de produção de conhecimento ao afirmar a existência de categorias cognitivas inatas que tornam possível a aquisição/construção do conhecimento. Essa posição, chamada racionalista, estabelece, como afirma Huenemann (2012, p. 10), que “a mente humana possui em si a chave para a compreensão da estrutura da realidade última”. Essa estrutura da realidade última corresponde, em termos conceituais, à causa formal de Aristóteles e busca definir a natureza essencial dos objetos.

O positivismo de Comte se constitui no século XIX como um amálgama de diferentes teorias epistemológicas (empirista, racionalista e idealista) formuladas por filósofos como Bacon, Descartes, Locke, Kant, mas privilegiou o empirismo e a indução como procedimentos válidos para a produção

de conhecimentos científicos, estabelecendo como referência a metodologia das ciências naturais. Desse modo, opera-se mais uma restrição ao que poderia ser classificado como ciência. Foi nesse contexto que surgiram as ciências humanas e sociais – como a psicologia e a sociologia – assim chamadas por elegerem o homem, individualmente ou em grupo, com objeto de estudo. É preciso enfatizar, no entanto, que suas investigações eram conduzidas por uma perspectiva naturalista.

A linguística surge como ciência no contexto do positivismo. Nesse sentido, discutir sua classificação como ciência social ou natural seria relevante apenas em caso de ruptura com o naturalismo metodológico. No que concerne à discussão sobre norma linguística na tradição gramatical científica, tal ruptura não aconteceu, conforme será demonstrado nas páginas seguintes. O estruturalismo, paradigma de investigação iniciado com Saussure, transformou a linguística em ciência piloto das ciências humanas não por romper com o naturalismo, mas por constituir uma perspectiva de investigação que concebe os objetos não de forma discreta e sim das relações que mantêm com outros em determinado nível da estrutura. Lévi-Strauss observou que o estruturalismo, no campo da linguística, da antropologia e de outras disciplinas não foi nada além de uma pálida imitação do que as ciências naturais fizeram desde sempre. E completa:

A ciência apenas tem dois modos de proceder: ou é reducionista ou é estruturalista. É reducionista quando descobre que é possível reduzir fenômenos muito complexos, num determinado nível, a fenômenos mais simples, noutros níveis. Por exemplo, há muitas coisas na vida que podem ser reduzidas a processos físico-químicos, que explicam parcialmente essas coisas, mas não totalmente. E, quando somos confrontados com fenômenos demasiado complexos para serem reduzidos a fenômenos de ordem inferior, só os podemos abordar estudando as suas relações internas, isto é, tentando compreender que tipo de sistema original formam no seu conjunto. Isto é precisamente o que tentamos fazer na linguística, na antropologia e em muitos outros campos. (LÉVI-STRAUSS, 2007, p. 9)

Entre os linguistas brasileiros, por equívocos na compreensão da natureza e das formas do estruturalismo, esse paradigma é normalmente associado às ideias de Saussure e Bloomfield, bem como a seus seguidores. Vários autores (KENEDY, 2013; LUCCHESI, 2015; CAMACHO, 2013; COELHO et al., 2015) não identificam o gerativismo e a sociolinguística como outras perspectivas do estruturalismo, o mesmo acontecendo com as abordagens funcionalistas. Giddens (1999, p. 287) avalia o gerativismo da seguinte maneira: “Apesar de, sob muitos aspectos, ser a forma mais aprimorada e sofisticada de linguística estrutural, a teoria de Chomsky revelou-se incapaz de compreender certos aspectos absolutamente elementares da língua”. Boudon (2016, p. 26) classificou como estruturalistas os estudos fonológicos desenvolvidos no funcionalismo do Círculo Linguístico de Praga: “Essa disciplina [a fonologia] trata de um fenômeno humano, se ele o for, a linguagem, mas abordando-o como se fosse um objeto natural. Ela trata os sistemas de fonemas da forma como a cristalografia trata os cristais”. Radcliffe Brown (1973, p. 220) afirma que “o conceito de função aplicado a sociedades humanas baseia-se na analogia entre vida social e vida orgânica”, ou seja,

tendo como referência a biologia. Sobre a relação entre função e estrutura, importante também para a linguística, o autor postula que:

O conceito de função tal como aqui definido implica, pois, a noção de uma *estrutura* constituída de uma *série de relações*, entre *entidades unidades*, sendo mantida a *continuidade* da estrutura por um *processo vital* constituído das *atividades* das unidades integrantes. (RADCLIFFE BROWN, 1973, p. 223) (Grifos do autor)

Dreyfus e Rabinow (2013) definem o estruturalismo como uma tentativa de tratar as atividades humanas cientificamente, identificando regras ou leis através das quais elas são agrupadas. Considerando a diversidade de abordagens que se abrigam sob a rubrica do estruturalismo, identificam nele dois subtipos:

O estruturalismo atomista, no qual os elementos são completamente especificados, separadamente do papel que desempenham em algum conjunto mais abrangente, e o estruturalismo holístico ou diacrônico, no qual o que é considerado como um elemento possível é definido separadamente do sistema de elementos, mas o que conta como elemento *real* é uma função de todo o sistema de diferenças do qual o elemento dado é uma parte. (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. XVIII) (Grifo dos autores).

As teorias de Saussure, Bloomfield e Chomsky se situam no estruturalismo atomista, enquanto a de Labov, inspirada no paradigma estrutural-funcionalista das ciências humanas e sociais modernas, se insere no estruturalismo holístico. Na sequência, serão apresentadas as características dessas diferentes perspectivas do estruturalismo linguístico, buscando evidenciar como nelas se manifesta o naturalismo metodológico.

2.1 *Naturalismo psicológico*

Chamarei de naturalismo psicológico em linguística as abordagens que concebem a disciplina como um sub-ramo da psicologia e que, portanto, concebem a língua como uma entidade mental. Incluem-se nessa perspectiva as teorias de Saussure e Chomsky. Apesar de Bloomfield também considerar a linguística como um ramo da psicologia, ele não será considerado aqui por adotar uma metodologia behaviorista em suas investigações. Isso não significa, porém, que sua abordagem escape ao naturalismo metodológico.

Os redatores do *Curso de linguística geral* explicitam, inicialmente, a preocupação de Saussure em definir e delimitar a linguística como ciência autônoma diante de seu passado pré-científico e de outras disciplinas científicas já constituídas que mantinham relações com a linguagem. Com relação ao passado, Saussure buscava superar obstáculos epistemológicos, na acepção de Bachelard (1996). Desse modo, ao definir a linguística como ciência que estuda os fatos da língua, assinalou sua diferença com relação à gramática, disciplina normativa afastada da observação pura e desinteressada da língua; com a filologia, por não ter a língua como único objeto de estudo, uma vez que tinha como

objetivo fixar, interpretar e comentar textos, o que a levava a se interessar pela história da literatura, dos costumes, das instituições etc.; e com a gramática comparativa das línguas, iniciada com Franz Bopp, por falta de rigor metodológico.

Quanto à especificidade da linguística diante das demais disciplinas com que mantém relações, seja fornecendo ou tomando dados, Saussure ressalta que a falta de uma delimitação precisa fará com que o objeto da linguística apareça nebuloso e sem unidade:

[...] qualquer que seja o lado por que se aborda a questão, em nenhuma parte se nos oferece integral o objeto da linguística. Sempre encontramos o dilema: ou nos aplicamos a um lado apenas de cada problema e nos arriscamos a não perceber as dualidades [...] ou se estudamos a linguagem sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da linguística nos aparecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas a várias ciências – psicologia, antropologia, gramática normativa, filologia etc. – que separamos claramente da linguística, mas que, por culpa de um método incorreto, poderiam reivindicar a linguagem como um de seus objetos. (SAUSSURE, 2004, p.16)

As palavras de Saussure, ao mesmo tempo em que assinalam a necessidade de estabelecer a especificidade da linguística em relação a outras ciências, evidenciam claramente que ela não tem como objetivo substituir a gramática normativa ou a filologia. Isso se deve ao fato de que essas ciências, como ele as designa, cumprem finalidades de que estão fora do escopo da linguística. A solução encontrada por Saussure para estabelecer o escopo da linguística consiste na separação entre língua e fala e no estabelecimento desta última como objeto da linguística geral. A justificativa para isso está no entendimento de que, dado o caráter multifacetado da linguagem, é impossível inferir sua unidade para, assim, classificá-la em alguma categoria que permita sua abordagem por uma ciência específica. A língua, ao contrário, é entendida como um todo em si, logo, passível de se tornar o objeto de uma disciplina particular.

Com Saussure, a questão posta no *Crátilo* sobre a natureza da linguagem recebe uma resposta não metafísica. A linguagem é concebida como um fenômeno de dupla natureza: uma parte biológica, inata aos seres humanos, correspondente à faculdade da linguagem; e outra parte produto da convenção social, dependente da anterior, depositada na mente dos indivíduos através dos processos de socialização, correspondente à língua. Sobre a natureza da língua, Saussure estabelece alguns postulados que serão problematizados ao longo da história da linguística:

Se pudéssemos abarcar a totalidade das imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos, atingiríamos o liame social que constitui a língua. Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo. (SAUSSURE, 2004, p. 21)

Primeiramente destaca-se a incompletude da língua, quando vista do ponto de vista individual. Em segundo, uma concepção externalista da aquisição da língua. Em terceiro, a afirmação de uma

gramática internalizada coletiva. Em quarto, a língua como sinônimo de gramática. Em quinto, a língua como um produto que o falante registra passivamente.

Outro passo importante na delimitação do objeto da linguística foi dado com a distinção entre língua e fala. Por meio dela, Saussure atendia a um postulado estabelecido desde a ciência aristotélica: separar o essencial do accidental. Embora reconhecesse que esses dois objetos se implicam mutuamente – a língua é condição de possibilidade da fala, mas esta é condição para a continuidade da língua –, Saussure buscou, com a distinção, separar o social do individual. A língua foi definida como um sistema que independe da vontade do falante, enquanto a fala é um ato individual de vontade e inteligência composto pelas combinações dos signos da língua utilizados para a expressão do pensamento pessoal e pelo mecanismo psicofísico (órgãos do aparelho fonador e sistema cognitivo) que permite exteriorizar essas combinações na forma de enunciados. A fala seria, portanto, um objeto subjetivo e, como tal, sujeito a flutuações variadas em virtude da atuação de fatores sociais diversos e idiosincrasias dos falantes. Por essa razão, a linguística da fala seria secundária em relação à linguística da língua.

O caráter psicologizante do estruturalismo saussuriano fica evidente na seguinte afirmação: “o objeto concreto de nosso estudo é, pois, o produto social depositado no cérebro de cada um, isto é, a língua” (SAUSSURE, 2004, p. 33). Esse posicionamento dá ensejo à distinção entre linguística interna, voltada para o estudo da língua como um sistema que conhece somente sua própria ordem interna, logo, naturalista, e linguística externa, que incluiria estudos antropológicos (relações que podem existir entre a história de uma língua, de um povo ou civilização) as relações entre língua e história política, as relações com instituições de toda espécie (Igreja, escola, sistema jurídico, linguagem literária etc.). A rigor, a linguística externa se aproxima mais de uma sociologia da linguagem ou antropologia linguística. Partindo dessa divisão, Saussure formula uma pergunta retórica que explicita, por um lado, o caráter naturalista da linguística interna e, por outro, a legitimidade do estudo da linguagem “artificial” no âmbito da linguística: “Será possível distinguir o desenvolvimento natural, orgânico, dum idioma de suas formas artificiais, como a língua literária, que são devidas a fatores externos, por conseguinte inorgânicos”? (SAUSSURE, 2004, p. 30). A própria admissão das duas linguísticas, interna e externa, já constitui uma resposta afirmativa à questão.

Os postulados saussurianos têm sido objeto de muitas controvérsias ao longo da história da linguística, sendo retomados ou refutados de maneira direta ou indireta. Coseriu (1967), sem negar a dicotomia língua e fala, criticou a classificação estanque da língua como social e da fala como individual. A partir de dados empíricos, verificou que, além da norma do sistema, isto é, sua ordem própria, existia em todas as línguas observadas uma norma ou sistema “normal” formado por usos linguísticos compartilhados em determinadas comunidades. Esses usos, que não correspondiam a oposições funcionais do sistema da língua, surgem como oposições obrigatórias secundárias e indispensáveis da língua considerada. Diante disso, Coseriu propõe uma divisão tripartite da realidade unitária da linguagem: sistema, norma e fala. Sua concepção de norma, porém, reafirma o caráter naturalista da linguística:

[...] não se trata da *norma* no sentido corrente, estabelecida ou imposta segundo critérios de correção e valoração subjetiva das expressões, mas da norma objetivamente comprovável em uma língua, a norma que seguimos necessariamente por sermos membros de uma comunidade linguística, e não aquela segundo a qual somos classificados como alguém que “fala bem” ou de maneira exemplar, em uma comunidade. Ao constatarmos a norma a que nos referimos, encontramos o *como se diz* e não o *como se deve dizer*: os conceitos que marcam a oposição entre elas são *normal* e *anormal*, e não *correto* e *incorreto*. O fato de que essas normas possam coincidir no sistema não nos interessa aqui; cabe, porém, assinalar que muitas vezes não coincidem, dado que a “norma normal” se adianta à “norma correta” e é sempre anterior a sua codificação. (COSERIU, 1967, p. 90) (Grifos e aspas do autor) (Tradução minha)

Com Chomsky, o estruturalismo se afasta da abordagem semiológica proposta por Saussure em direção ao cognitivismo e propõe que o estudo da linguagem se dê por uma abordagem naturalista e internalista. Isso contempla estudar, ao mesmo tempo, os seres humanos como qualquer outro objeto do mundo natural e o estudo de seus estados internos ou mentais. A concepção de mente e linguagem como objetos naturais fica explícita nas seguintes palavras do linguista:

Gostaria de discutir uma abordagem da mente que toma a linguagem e os fenômenos similares como elementos do mundo natural a ser estudados por meio de métodos ordinários de pesquisa empírica. Usarei os termos “mente” e “mental” como estando no mesmo nível de “químico”, “óptico” ou “elétrico”.

[...]

Uma abordagem naturalística dos aspectos linguísticos e mentais do mundo procura construir teorias explicativas inteligíveis, tomando como “real” o que somos levados a questionar e esperando uma unificação com a “essência das ciências naturais. [...] as teorias da linguagem e da mente que parecem bem mais estabelecidas em bases naturalísticas, atribuem à mente/cérebro propriedades computacionais de um tipo bem compreendido, ainda que nada seja conhecido de maneira suficiente para explicar como a estrutura constituída de células pode ter tais propriedades. (CHOMSKY, 2005b, p. 193-194)

O naturalismo chomskyano, inspirado na filosofia de Descartes (CHOMSKY, 1972) se classifica como racionalista, em oposição ao naturalismo empirista. Adotando essa perspectiva, Chomsky busca superar limitações de dois modelos estruturalistas anteriores, o saussuriano e o bloomfieldiano. Este por sua concepção behaviorista de aquisição da linguagem, que rejeita qualquer possibilidade de estudo a partir dos conteúdos internos da mente; aquele, não apenas pela concepção externalista da aquisição da linguagem, mas, sobretudo, pela concepção de língua como um sistema completo do ponto de vista social, porém incompleto quando visto pela ótica do falante individual.

No modelo internalista, o objetivo da linguística como ciência cognitiva é descrever a língua como uma *competência* para gerar descrições estruturais para as expressões, interagindo com o sistema motor e sistemas cognitivos da mente/cérebro, com a finalidade de produzir interpretações semânticas e fonéticas de declarações. Nesses termos, a faculdade da linguagem e sua relação com

a competência é tratada exclusivamente como um atributo biológico inato ao ser humano. Assim, a influência dos dados externos é definida como secundária, uma vez que “sem a estrutura inata não há efeito do ambiente externo no processo de incrementação da língua (ou outro)” (CHOMSKY, 2005a, p. 121). Essa competência inata, em estado amadurecido, constitui um procedimento gerativo que Chomsky chama de Língua-I, em que *I* deve ser entendido como internalizado, referindo-se a mecanismos abstratos específicos da mente/cérebro. Dessa forma, Chomsky refuta a tese de Saussure, segundo a qual a língua ou a gramática não estaria completa em nenhum indivíduo. Os usos que o falante faz dessa gramática, ou o seu *desempenho*, incluindo as variações linguísticas, analisados de ponto de vista individual ou coletivo (da comunidade), já estão todos previstos nessa Língua-I. Assim, a distinção tripartite entre sistema, norma e fala proposta por Coseriu deixaria de fazer sentido. A partir desses princípios, Chomsky redefine, de uma só vez, a natureza da linguística como disciplina científica, a delimitação de seu objeto, a definição de língua e as tarefas do linguista:

Nesses termos, podemos desenvolver um conceito de “conhecimento de língua” apropriado para a pesquisa em linguagem e mente; de modo específico, domínio e representação interna de uma Língua-I. a gramática do linguista é uma teoria da Língua-I e a gramática universal é a teoria do estado inicial da faculdade da linguagem. [...] E o conceito de língua? Poderíamos entender as línguas como Línguas-I, considerando assim uma língua um “modo de falar”, o “meio finito” que provê para o “uso infinito”, como na caracterização de língua feita por Wilhelm von Humboldt, também um esforço para captar seu conceito de língua como um “processo de geração”, em vez de um conjunto de “objetos gerados”. Consideramos, assim, a língua, de fato, uma “noção de estrutura” que guia o falante na formação de “expressões livres”. (CHOMSKY, 2005a, p. 142-143)

Para Chomsky, as questões ligadas à avaliação social do desempenho linguístico dos falantes ou ao estabelecimentos de normas sociais, estão fora do escopo da linguística como ciência cognitiva que tem como objeto a gramática universal e as Línguas-I, interessando esses aspectos a estudos do campo da sociologia. Nesse sentido, adota procedimento análogo ao de Saussure, quando distinguiu a linguística em interna e externa, propondo o conceito de Língua-E, em que *E* deve ser entendido como externa. Trata-se de um fenômeno sociocultural e histórico que corresponde ao que se entende como língua ou idioma no senso comum, como o português, espanhol, inglês etc. Conforme explica Kenedy (2013, p. 32-33)

Fora do gerativismo, muitas são as abordagens linguísticas interessadas em investigar as línguas sob a perspectiva da Língua-E. Ao optar por esse tipo de abordagem, externa à mente, os linguistas investigarão fenômenos como, por exemplo, a dinâmica das relações entre, de um lado, o código linguístico e, de outro, a história, a ideologia, a estratificação sociocultural, a arte, a educação. Podem estudar, também, questões relacionadas ao ensino formal do código e dos usos da linguagem considerados prestigiados, ou, ainda, podem concentrar-se nos produtos da atividade linguística, como os textos.

Todos esses aspectos podem ser estudados independentemente do recurso aos conteúdos mentais, numa perspectiva racionalista, de tal modo que constituem a face social dos estudos da linguagem.

2.2 *O naturalismo sociológico*

Chamarei de naturalismo sociológico a abordagem estruturalista de tipo holístico ou diacrônico que define o funcionamento social da língua como o efeito de estruturas linguísticas e sociais ou apenas sociais. Considerarei aqui como exemplo desse modelo apenas a sociolinguística variacionista tal qual propugnada por Labov. A filiação da sociolinguística laboviana ao estruturalismo fica na evidente em sua conhecida definição como sub-ramo da linguística que relaciona estrutura linguística e estrutura social no processo de investigação sobre a língua.

A sociolinguística laboviana segue à risca os princípios epistemológicos do paradigma positivista no tocante à objetividade ou neutralização da influência do pesquisador na observação dos fenômenos estudados, na metodologia proposta para o tratamento da variação estilística e em suas sugestões para minimizar o chamado paradoxo do observador (HUGHES, 1983). Acrescenta-se a essa lista a forma como se concebe a delimitação do campo disciplinar. Labov (2008, p. 215) circunscreve a sociolinguística ao estudo da “língua em uso dentro da comunidade de fala, com vistas a uma teoria linguística adequada para dar conta desses dados”. Mais adiante, na mesma obra (p. 216), reafirma que seu objetivo é estudar a estrutura e a evolução da língua dentro do contexto social da comunidade de fala, considerando exclusivamente tópicos da linguística geral, quais sejam, da fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Parece ficar bem claro que o estudo dos usos da língua dentro da comunidade de fala está a serviço do desenvolvimento da teoria linguística e não da compressão das relações entre língua e sociedade. Tal hipótese se confirma quando o pesquisador, ainda atendendo a propósitos de delimitação disciplinar, distingue a sociolinguística da sociologia da linguagem:

Uma área de pesquisa que tem sido incluída na “sociolinguística” talvez seja rotulada mais adequadamente de “sociologia da linguagem”. Lida com fatores sociais de larga escala e sua interação mútua com línguas e dialetos. Há várias questões abertas e diversos *problemas práticos* associados com o declínio e a assimilação de línguas minoritárias, o desenvolvimento do bilinguismo estável, a *padronização de línguas* e o planejamento do desenvolvimento da língua em nações recém-surgidas. O *estímulo linguístico* para tais estudos é primordialmente o de que dada pessoa ou grupo usa a língua X num contexto ou domínio social Y. (LABOV, 2008, p. 215) (Aspas do autor, itálicos meus)

A distinção entre as disciplinas, tal qual propõe Labov, está na maior ou menor ênfase concedida aos aspectos da estrutura da língua ou aos fatores sociais mais amplos. Assim, a sociolinguística estaria “preocupada com as formas das regras linguísticas, sua combinação em sistemas, a coexistência de vários sistemas e a evolução destas regras e sistemas com o tempo” (LABOV, 2008, p. 216). Em contrapartida, os aspectos práticos ligados ao funcionamento social da língua, dentre os quais se incluem as políticas linguísticas, seu planejamento e seus instrumentos, seriam objetos da sociologia da linguagem.

No âmbito da sociolinguística brasileira, a tese de que a norma culta deve ser a base para os projetos de padronização esbarra, inicialmente, no problema da falta de critérios a partir dos quais será possível estabelecer quem seria o falante culto ou quais usos seriam considerados cultos.

Na seção anterior foram apresentados alguns problemas metodológicos do projeto: população de amostra muito reduzida (apenas falantes de cinco capitais), falta de rigor nas estratégias de coleta de dados e controvérsias em torno critérios para definição do falante culto. Faraco (2008) reconhece a arbitrariedade dos critérios utilizados pelo Nurc para definir o falante culto e adverte que esse é um dos nós que precisam ser desatados para a se estabelecer a norma culta:

O primeiro deles – e não certamente o menor – é saber quem são os letrados da sociedade brasileira, ou seja, qual ou quais grupos sociais servem de referência para delimitarmos objetivamente os fenômenos que constituem a norma culta brasileira.

Como vimos anteriormente, o projeto Nurc restringiu a classificação de “cultos” (de mais letrados) aos falantes com educação superior completa. No entanto, numa sociedade que distribua de maneira mais equânime os bens educacionais e culturais, é mais adequado considerar letrados todos os que concluem pelo menos o ensino médio. Este é um critério que se constitui historicamente nas sociedades industriais modernas nos últimos duzentos anos. (FARACO, 2008, p. 59).

Mattos e Silva (2005, p. 78-79) admite a impossibilidade de se definir a norma padrão com base na realidade linguística, um dos objetivos do Nurc: “impossível, parece-me, será estabelecer uma norma padrão com base na realidade linguística. Esse padrão estará sempre carregado de arbitrariedade”. Bagno (2011) considera que os dados do Nurc, coletados na década de 1970, não representam com fidelidade a norma culta contemporânea. Apesar de todos esses problemas, devido ao fato de o Nurc ser o único projeto com acervos de fala definida como culta pelos pesquisadores, muitos linguistas têm-se baseado nesses acervos para fundamentar suas posições acerca da padronização linguística.

Outro problema está na proposta de substituir um padrão tido como ideal por outro tido como real, tomando como base a modalidade falada da língua. Tal decisão atende aos princípios do paradigma positivista em nome do qual se busca o alinhamento da prática científica com a metodologia das ciências naturais. Nesse sentido, é preciso apreender a ordem interna do sistema linguístico através de sua manifestação natural para, em seguida, estabelecê-la como referência para a ordem social. Ocorre que, na sociolinguística, o real só pode ser entendido como sinônimo de natural, uma vez que é impossível negar a realidade social da língua padrão, presente em diversas práticas sociais.

Numa abordagem propriamente sociológica da linguagem, aquela em que a relação entre língua e sociedade é estudada tendo como foco precípua a compreensão de aspectos constitutivos da sociedade a partir de contextos reais e não a descrição da estrutura da língua, Bourdieu (2008) ressalta que o ato de falar consiste na apropriação por parte do sujeito de opções estilísticas já constituídas no e pelo uso (entre as variantes prosódicas e de articulação ou lexicológicas e sintáticas). Assim, ao optar por uma ou outra forma dos estilos expressivos disponíveis, o sujeito se situa na ordem da hierarquia dos grupos correspondentes e tal posicionamento institui um sistema de diferenças sociais. A variação estilística é entendida, então, não como um recurso metodológico utilizado para a coleta de dados linguísticos, mas como sistema de diferenças classificadas e classificantes, hierarquizadas e hierarquizantes que marca aqueles que dela se utilizam. Nesse caso, uma vez que a necessidade

de comunicação entre pessoas de grupos diferentes é uma constante nas sociedades complexas, não serão raras as situações de conflitos decorrentes de tensões entre dois processos que deveriam ser complementares: a produção e a reprodução de uma língua comum, entendida como legítima, e sua distribuição igual pelos grupos. A partir desses pontos, faz todo sentido a crítica que Bourdieu (2008, p. 41-42) dirige à forma como o social tem sido tratado pela linguística:

Ao privilegiar as constantes linguisticamente pertinentes em detrimento das variações sociologicamente significativas para construir este artefato que é a língua “comum”, tudo se passa como se a *capacidade de falar*, mais ou menos universalmente difundida, fosse identificável à *maneira socialmente condicionada de realizar esta capacidade natural*, cujas variedades são tantas e quantas sejam as condições sociais de aquisição. A competência suficiente para produzir frases suscetíveis de serem compreendidas pode ser inteiramente insuficiente para produzir frases suscetíveis de serem *escutadas*, frases aptas a serem reconhecidas como *admissíveis em quaisquer* situações nas quais se pode falar. Também neste caso, a aceitabilidade não se reduz apenas à gramaticalidade. Os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então, se veem condenados ao silêncio. Por conseguinte, o que é raro, não é a capacidade de falar, inscrita no patrimônio biológico, *universal e, portanto, essencialmente não distintiva*, mas sim a competência necessária para falar a língua legítima que, por depender do patrimônio social, retraduz distinções sociais na lógica propriamente simbólica dos desvios diferenciais ou, numa palavra, da distinção. (Grifos do autor)

A posição de Bourdieu acerca do papel social da língua legítima (padrão) e suas implicações para estudos de sociologia da linguagem contrasta com as ideias comumente difundidas pelos sociolinguistas variacionistas. Labov, desde o início, definiu a fala vernácula como objeto de estudo da sociolinguística. Os sociolinguistas brasileiros também rejeitaram a língua padrão como objeto de estudos científicos. Mesmo quando defendem o princípio da adequação do uso da língua ao contexto, argumento muito utilizado para justificar a rejeição dos acadêmicos à noção de *erro de português*, fundamentam a crítica em bases naturais, ou seja, em conformidade com o pressuposto de que a língua tem suas próprias regras. No entanto, quando se avaliam os usos sociais efetivos da língua, aí incluída a variação estilística, não está em questão a capacidade natural, biológica do locutor para falar, e sim sua competência para usar os estilos aceitáveis e admissíveis em diferentes contextos sociocomunicativos, inclusive aqueles em que se exige o domínio da língua padrão.

Referências bibliográficas

- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BOUDON, R. *A sociologia como ciência*. Trad. Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Trad. Sérgio Miceli *et al.* 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP. 2008.

- CAMACHO, R. G. *Da linguística formal à linguística social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- CHOMSKY, N. Linguagem e interpretação: reflexões filosóficas e pesquisa empírica. In: CHOMSKY, N. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Trad. Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005a, p. 97-144.
- CHOMSKY, N. A linguagem como objeto natural. In: CHOMSKY, N. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Trad. Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005a, p. 193-234.
- COELHO, I. L. et al. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.
- COSERIU, E. *Teoría del lenguaje y lingüística general: cinco estudios*. 2. Ed. Madrid: Editorial Gredos, 1967.
- DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. Ed. Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- GIDDENS, A. Estruturalismo, pós-estruturalismo e produção da cultura. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Org.) *Teoria social hoje*. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora da UNESP, 1999, p. 281-320.
- HUENEMANN, C. *Racionalismo*. Trad. Jacques A. Wainberg. Petrópolis: Vozes, 2012.
- HUGHES, J. *A filosofia da pesquisa social*. Trad. Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- KENEDY, E. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto, 2013.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Mito e significado*. 2. Ed. Lisboa: Edições 70, 2007.
- LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- RADCLIFFE BROWN, A. R. *Estrutura e função na sociedade primitiva*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Petrópolis: Vozes, 1973.
- RITCHIE, J. *Naturalismo*. Trad. Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 26. Ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2004.
- STRAWSON, P. F. *Ceticismo e naturalismo: algumas variedades*. Trad. Jaimir Conte. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2008.

Atitudes linguísticas de professores de educação básica e desvios ortográficos

Marcus Garcia de Sene¹

Juliana Bertucci Barbosa²

Situando o percurso

As diversas características da linguagem são, constantemente, alvo de um certo tipo de discurso linguístico (SCHLIEBEN-LANGE, 1993), quase sempre permeado por questões atitudinais contraditórias ou negativas, mas que podem nos dizer muito sobre o predomínio de uma variedade sobre outra. A esse respeito, Silva (2010, p. 12) aponta que “falantes de qualquer língua fazem reflexões sobre o uso e a forma da linguagem que utilizam”.

Nesta mesma linha, é preciso considerar, como bem relembra Lourenço (2014), que quando os indivíduos entram em contato com outras variedades e identificam diferenças entre os falares, “são capazes de emitir apreciações sobre a fala do outro, mediante atitudes positivas ou negativas em relação à linguagem e ao falar do outro” (LOURENÇO, 2014, p. 1).

Emitir apreciações sobre a fala do outro, mesmo sendo ela negativa, positiva ou neutra, é o que conhecemos como Atitudes Linguísticas. Um dos primeiros estudos envolvendo Atitudes Linguísticas no Brasil de que se tem notícia é o de Alves (1979), trabalho este que buscou evidenciar as tendências nas atitudes dos nordestinos, estando em São Paulo, manifestaram em relação as variedades linguísticas paulistas

Ao se dedicar à investigações concernentes as Atitudes Linguísticas, a Sociolinguística amplia o seu objeto de estudo e, mais do que nunca, se aproxima da Sociologia da Linguagem (BAGNO, 2001; 2003; 2007; 2009; 2011, 1989; CASTILHO, 2004; LUCCHESI, 2004), uma vez que passa a considerar que o que dá sustentação a diversidade linguística são relações de poder e força estabelecidas de forma assimétrica entre os diferentes grupos sociais, posto que cada um

1 Mestrando em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Araraquara (UNESP/FCLAr). Membro do Núcleo de Pesquisa em Sociolinguística de Araraquara (SolAr). Bolsista CNPq – Brasil.

2 Professora Adjunto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Campus de Uberaba (UFTM/IELACHS). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara) e Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFTM.

deles dispõe de graus de poder diferenciados, não só pelas posições que ocupam na estratificação social, mas também pela linguagem que utilizam.

Neste trabalho, entendemos por Atitudes Linguísticas como um conceito unidimensional (FISHBEIN, 1965). Nesse sentido, a atitude é um termo que vai responder apenas pelo significado avaliativo de um objeto ou conceito, ou seja, pela avaliação que se faz sobre algo, se é bom, ruim ou neutro. Coadunamos, também, com a proposta de López Morales (1979) que, especificamente no campo da sociolinguística, esclarece que atitudes linguísticas são como uma disposição valorativa do falante sobre os fenômenos linguísticos específicos, no nosso caso sobre os desvios ortográficos que emergem de hábitos da fala para a escrita.

Interessa-nos, portanto, colocar os desvios ortográficos na dimensão avaliativa. Santos (1996) concorda com Fishbein (1965) quando esclarece que as atitudes podem se segmentar em positivas, negativas e neutras. Dessa maneira, os professores de língua materna só podem externar as verdadeiras atitudes linguísticas em relação aos desvios de seus alunos, com base no conjunto de muitas crenças que eles têm sobre o que seria, de fato, uma variedade de padrão esperada na escola.

É nesse sentido que este trabalho busca apresentar a elaboração de um teste de atitudes que será aplicado no âmbito da pesquisa de mestrado do autor. Tendo em vista que os professores detêm um grau de poder diferenciado em relação aos aprendizes e, suas atitudes linguísticas nos permitem observar de que maneira o professor trata questões da língua com seus alunos que elaboramos o teste em questão, a fim de verificar, ainda, as consequências desse tratamento no ensino de Língua Portuguesa. Nesse teste, buscamos constatar também se os professores diferenciam os diferentes tipos de desvios de escrita que os alunos podem apresentar (BORTONIRICARDO, 2005): (i) aqueles ocasionados por convenção ortográfica e (ii) aqueles ocasionados por influência de hábitos da fala na escrita.

Entrelaçando os trilhos das Atitudes Linguísticas

Os trabalhos sobre atitudes e, conseqüentemente, sobre crenças vêm ganhando força desde 1960, tendo seu nascedouro no campo da Psicologia Social. Buscar a definição de “atitudes” é adentrar em um campo movediço, posto que esse termo, conforme coloca BOTASSINI (2015, p. 109), “está associado a campos diversos; daí se ouvirem expressões como atitudes cristã, atitude corajosa, atitude preconceituosa, atitude positiva, atitude negativa, atitude política, atitude sustentável, atitude linguística...”.

Lambert e Lambert (1972) traz uma importante colaboração para a ciência linguística concernente a definição de atitudes. Para eles,

Atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir. (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 78).

As crenças estão sempre interligadas às atitudes, dado que as atitudes se formam quando as crenças e os sentimentos do indivíduo são ajustados no ambiente social. Crer em algum objeto ou conceito é o ponto para que as atitudes ganhem vida. Especificamente, neste trabalho, seguiremos a proposta de López Morales (2004) e buscaremos compreender o conceito de atitude separado ao de crença.

A Linguística, em particular a Sociolinguística, tem apresentado um grande interesse nesse campo, definindo, portanto, atitude como sendo “uma manifestação da atitude social dos indivíduos, distinguida por centrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que se faz dela em sociedade” (MORENO FERNANDÉZ, 1998, p. 179, tradução nossa). Pensando nisso, é importante esclarecer que é papel da Sociolinguística observar as atitudes linguísticas, já que fazem referência ao problema da avaliação subjetiva (HERZOG, LABOV, WEINREICH, 2006), relativo às análises dos falantes quanto à sua variedade linguística e a dos outros.

Sob este aspecto, Corbari (2012) acresce a importância dos estudos das atitudes para o campo da Sociolinguística quando esclarece que:

Para essa disciplina, a importância do estudo das atitudes linguísticas reside no fato de que elas, além de revelarem múltiplos aspectos para melhor entendimento de uma comunidade, influem decisivamente nos processos de variação e mudança linguística, bem como afetam a eleição de uma língua em detrimento de outra e o ensino-aprendizagem de línguas nessa comunidade (CORBARI, 2012, p. 113).

A posição social que ocupa, por exemplo, uma língua, dialeto ou até mesmo o prestígio de uma variedade sob a outra, somado às crenças dos indivíduos, é fundamental para compreendermos a definição de atitudes linguísticas. Desta maneira, Schneider (2007, p. 84) completa que “os estudos de atitudes linguísticas podem explicitar os critérios sobre os quais construímos as nossas crenças acerca das variedades linguísticas e de seus falantes”.

A atitude do professor pode refletir um comportamento negativo ou positivo em relação aos desvios que pretendemos investigar e, a manifestação de um e de outro, é ponto chave para o ensino aprendizagem desses alunos. Por exemplo, se um professor desenvolve uma forte avaliação negativa em relação aos desvios que estão sendo produzidos pelos seus alunos, ele irá considerar e avaliar qualquer tentativa do aprendiz de uma maneira estereotipada, corroborando e reforçando não só o preconceito linguístico, bem como as crenças que perpassam o ensino de língua portuguesa : (i) “o português é a língua mais difícil”, (ii) “português é chato”, (iii) “eu falo melhor que eu escrevo”.

Os componentes de atitudes elencados por Lambert & Lambert (1972), Rodrigues (1972), López Morales (2004) devem ser observados. Para os autores, as atitudes estão interligadas por três componentes, a saber: cognitivo, afetivo e comportamental. Para a formação de uma atitude é necessário que todos estes componentes estejam interagindo de modo que garanta aquilo que se sente e a maneira como se reage frente a um objeto social e, também que indiquem, de maneira coerente, o modo como se pensa a respeito deste mesmo objeto.

Nesse interim, compreendemos que as atitudes não nascem com as pessoas, elas são formadas e aprendidas no processo de socialização do indivíduo. Para López Morales (2004), a atitude está dominada apenas pelo traço comportamental, por condutas que podem ser positivas, de aceitação, ou negativas, de rejeição; uma atitude nunca pode ser neutra. No aspecto escolar, podemos afirmar que as atitudes regulam a vida social do aprendiz, dessa maneira, a forma com que o professor se posiciona frente a variedade apresentada pelo discentes, como já comentamos, é um fator decisivo e que diz muito sobre a forma com que o aprendiz continuará progredindo em relação ao estudo da língua.

Dessa maneira, podemos concluir que a atitude, ao ser concretizada, evidencia julgamentos que agregam convicções e uma postura diante daquilo que está sendo avaliado. Portanto, a atitude é o resultado da avaliação feita pelo indivíduo, é a manifestação deste frente a uma determinada questão.

Se ortografia é lei, e infringir a lei é errado, por que então DESVIOS e não ERRO?

Os processos de ensino e aprendizagem dos alunos ainda estão profundamente marcados pela ótica da homogeneidade, principalmente, no que tange a Língua Portuguesa. Temos observado que, quando o assunto é a língua, opera-se uma força devastadora no sentido de garantir uma homogeneização da língua, fazendo coincidir o que antes deveria ser uma forma de avaliação como um julgamento, dado que os discentes trazem de casa suas variedades e os professores, administrando tal força, acabam apontado atitudes castradoras a respeito das variedades empregadas pelos alunos.

Em um mundo cada dia mais dinâmico, repensar algum conceito é inevitável e imprescindível. Pensando nisso, trazemos a cabo a discussão sobre a cultura do erro tão enraizada no espaço escolar. Apostar em dicotomia como certo ou errado é, sobretudo para quem é aprendiz de língua materna, desonesto. Em uma sociedade que segue preceitos para determinar a conduta dos cidadãos, não obedecer a tais “regras” significa infringir, errar, falhar e, portanto, acaba acarretando em penalidade.

Ademais, essa dicotomia de certo ou errado só tem corroborado para etiquetar os indivíduos e as classes sociais pelo modo de falar e/ou escrever. Com isso, acaba garantindo ao aprendiz da língua uma carga social negativa e, conseqüentemente, sentimento de exclusão e menos-valia.

Contudo, essas práticas trazem conseqüências irreversíveis aos alunos, dado que avaliar a variedade do aluno como erro, sem refletir sobre ela e ensiná-lo a respeitar, não só a sua, mas as demais variedades, acabam por silenciar as pessoas, suas culturas e seus processos de conhecimento.

Compreende-se que é uma das obrigações das escolas é promover o ensino e domínio da norma padrão, mas isso não deve ser feito em detrimento das outras variedades linguísticas, e sim, apresentá-las e conscientizar o aluno sobre o uso das diferentes variedades, esclarecendo o valor social de cada uma.

Não obstante, Gomes (2008) acrescenta:

O padrão deve ser ensinado, porque nos possibilita o acesso aos meios culturais disponíveis, o uso dessa variável nos gêneros discursivos próprios da sociedade letrada, bem como a utilização da norma de prestígio como meio dos menos favorecidos economicamente ascenderem socialmente. (GOMES, 2008, p. 69)

Sobre isso, é preciso repensar nossas regras gramaticais e, sobretudo, atualizá-lo, uma vez que o abismo existente entre as pesquisas linguísticas e o que apregoam as gramáticas é indiscutível. Afinal, há uma discrepância em relação a norma idealizada pelos falantes e a norma efetivamente praticada, mesmo pelos falantes de mais alto grau de escolaridade.

Embora a escola tenha o compromisso social de ensinar o padrão, este não é o único objetivo da escola, uma vez que se espera que ela transmita, também, uma pedagogia da variação linguística em que os padrões podem ser diferentes, de acordo com a situação comunicacional exigida.

Em uma conversa ou texto menos forma, por exemplo, o padrão não é a utilização daquilo que a escola prega como de maior prestígio, nesse contexto, o padrão é alterado em detrimento da situação que exige um falar/escrever mais descontraído e desprendido de regras. É nesse sentido que devemos abandonar a cultura do erro e o que vem acompanhado dela.

O erro está diretamente relacionado com o fracasso escolar e é com intuito de eliminar a proliferação do preconceito linguístico e assegurar o ensino heterogêneo da língua que, neste trabalho, assumirá a noção de desvios, mais especificamente desvios ortográficos.

A esse respeito, Lopes (2007) acrescenta:

O desvio, embora sendo uma ruptura da norma, não é uma ruptura do código, mas todo o contrário disso, ele está previsto nas regras de manipulação desse código, porque o código linguístico é um código aberto, dotado de produtividade. (LOPES, 2007, p. 70)

Entende-se a produtividade como a forma rica com que o aprendiz lida com a língua escrita e, “recorre à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para construir uma análise da própria fala” (ABAURRE, 1988, p.140). É mais produtivo linguisticamente pensar em desvios ortográficos, haja vista que, a partir do advento da Sociolinguística, podem-se reconhecer várias normas dentro de um mesmo sistema linguístico, conforme destacou Lopes (2008) acima.

Outro importante aspecto que evidencia a necessidade de substituir a ideia de erro ortográfico por desvio, está no que aponta Gnerre (1985):

O “erro” existe em sua maior ou menor “gravidade” depende precisamente da distribuição dos falantes dentro da pirâmide das classes sociais, que é também uma pirâmide de variedades linguísticas. Quanto mais baixo estiver um falante na escala social, maior número de “erros” as camadas mais elevadas atribuirão à sua variedade linguística (e a diversas outras características sociais dele). (GNERRE, 1985, p. 4)

A questão do erro está na avaliação que a sociedade faz do indivíduo. Com isso, nota-se que a noção de erro transcende os aspectos linguísticos. Gnerre (1985, p. 22) destaca que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Logo, a variante padrão da língua se torna expressamente fundamental, uma vez que ela exerce um quê de diferenciação entre os cidadãos de uma mesma sociedade.

Para a promoção desse ensino, pedagogicamente, é preciso repensar que insistir na ideia do erro é insistir no fracasso, o erro carrega uma visão ideológica de exclusão e inclusão, haja vista que estão inclusos numa sociedade com maior relevância social, aqueles que não cometem “erros de língua”, enquanto aqueles que são taxados como os produtores dos erros, são vistos, como alertou Gnerre (1985), as camadas sociais mais baixas. Continuar apregoando a ideia de erro e acerto, mesmo que em língua escrita, é condicionar a língua a uma “camisa de força” que são as regras da Gramática Normativa.

O teste de atitudes

Os professores detêm um grau de poder diferenciado em relação aos alunos, por isso investigar suas atitudes linguísticas é relevante, permitindo-nos observar de que maneira eles tratam de questões da língua com seus alunos, principalmente os casos de desvios ortográficos. Para verificar essas atitudes, elaboramos um teste para os professores possam reagir diante dos desvios ortográficos selecionados. O teste é composto de duas partes, sendo a primeira responsável pela construção do perfil social do informante e a segunda com 03 questões que visam investigar as atitudes diante de ocorrências do fenômeno analisado e, também, atitudes nas práticas escolares.

PARTE I: PERFIL SOCIAL

Iniciais do nome:	
Código identificador:	
Idade:	
Sexo:	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino

FORMAÇÃO

	Instituição	Curso(s)	Ano/término
Graduação			
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Há quanto tempo leciona língua portuguesa?	
Já lecionou outra disciplina?	
Já atuou no 6º ano? Por quanto tempo?	
Você participa de formação continuada? Com qual frequência? Quais cursos chamaram sua atenção?	
Quais cursos você gostaria de receber como formação continuada?	

Figura 1. Teste de Atitudes Linguísticas – Parte I: Caracterizando o perfil social

Fonte: o autor

A Parte I, do teste, tem como objetivo coletar informações acerca da formação do professor que responderá as questões que seguem, afinal verificaremos se há relevância na formação dos educadores, tempo de atuação, entre outros aspectos e as respostas fornecidas ao longo do questionário de atitudes.

A parte II é composta de 3 questões, a questão número 1 tem por objetivo verificar se o professor compreende a motivação dos desvios que ilustram a questão, principalmente para assegurar se o professor é capaz de discernir os desvios que são (i) aqueles ocasionados por convenção ortográfica e (ii) aqueles ocasionados por influência de hábitos da fala na escrita. Para isso, selecionamos, no exemplo (a), um caso “categórico” de montongação que é muito frequente na fala dos brasileiros, independentemente de qualquer fator social e, em (b), um caso de desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema ortográfico.

Parte II: Atitudes Linguísticas

1. Observe os pares de palavras abaixo:

a) Otro / Dinhero

b) deichar / caza

Para você, o que motiva os alunos a cometerem tais desvios de ortografia? Elabore uma explicação que justifique a presença de tais desvios? Comente.

Figura 2. Questão 1 extraída do Teste de Atitudes Linguísticas

Fonte: o autor

Considerando que uma das formas de avaliar as atitudes é através da conduta do informante frente a alguma situação sociolinguística, solicitamos, na questão 2, que o professor reagisse ao responder as questões (a), (b), (c) e (d).

2. Observe o fragmento abaixo, extraído de uma redação produzida por um aluno.

Sexto dia fui sai pra compra um chocolati da promoção da televisão. A propaganda dizia que quem comprasi iria concorrer a uma viagem pra qualquer luga do mundo com um acompanhanti i tudo pagu. De repente, cheguei em casa i ligaram pra minha mãe falau qui eu ganhei a viagem. Chamei meu amigo Tiago para i comigu nessa viagem. Iamos viaja para Disney. Ele era meu companheiro pra todas as horas. Eu estava ançoso pra quela viagem, mais preocupadu com tanto dinhero que a promoção deu pra nois viaja.

(Retirado do corpus GARCIA, M. S; BARBOSA, J. B. - INF 10 - ESCOLA A)

- a) Como você avaliaria a redação acima?
- b) Considerando o texto acima, assinale delineando o perfil social do aluno que produziu o texto: (assinale todas que achar pertinentes)
- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Região Central | <input type="checkbox"/> Zona Rural | <input type="checkbox"/> Fund. Incompl. |
| <input type="checkbox"/> Bonito(a) | <input type="checkbox"/> Analfabeto(a) | <input type="checkbox"/> Médio Incompl. |
| <input type="checkbox"/> Inteligente | <input type="checkbox"/> Zona Urbana | <input type="checkbox"/> Mauricinho /
Patricinha |
| <input type="checkbox"/> Trabalhadora | <input type="checkbox"/> E. Médio Compl. | <input type="checkbox"/> Desempregado(a) |
| <input type="checkbox"/> Simples | <input type="checkbox"/> Gay / Lésbica | <input type="checkbox"/> Confiante |
| <input type="checkbox"/> Competente | <input type="checkbox"/> E. Fund. Compl. | <input type="checkbox"/> Desonesta |
| <input type="checkbox"/> Honesto(a) | <input type="checkbox"/> Burro | |
| <input type="checkbox"/> Região Periférica | <input type="checkbox"/> Caipira | |
- c) Você acha que o autor desse texto é um bom aluno? Justifique.
- d) Se produzido por seus alunos, qual tipo de avaliação receberia tal texto? Explique.

Figura 3 – Questão 2 extraída do Teste de Atitudes Linguísticas

Fonte: o autor

A alternativa (a), mais especificamente, solicitamos que o professor, observando uma situação real de uso, expresse suas atitudes de como ele poderia avaliar o texto em questão, considerando que, conforme lembram Ilari e Basso (2009):

A força com que o objetivo da correção sobrepuja os outros objetivos formativos que poderiam orientar o ensino de língua é tão grande que o professor do ensino fundamental e médio tende a desqualificar como ruim toda e qualquer produção do aluno que cometa deslizos contra a sintaxe, a ortografia ou mesmo a disposição de páginas próprias do português culto, negando-lhes inclusive o caráter de texto [...]. (ILARI; BASSO, 2009, p. 23)

Ainda, em (b) pedimos que o professor faça uma avaliação subjetiva do aluno que produziu o texto acima, permitindo que ele possa marcar todas as alternativas que ele achar pertinente. O objetivo com essa questão, além de verificar a reação dos professores, em relação ao poder da escrita de marcar estereótipos, é propor um campo de modelagem indexical. Enquanto as questões (c) e (d) ajudaram na confirmação das reações apontadas pelos professores nas alternativas anteriores.

Por fim, na questão de número 3, convidamos os professores darem explicações da natureza do problema acima, na tentativa de verificar se ele compreende a importância e o papel da oralidade e sua influência sob a escrita nessa faixa escolar.

3. Observe o trecho e responda:

[...] conhecemos o maior plaijer do mundo i um parqui di diversão massa. Comi tudo diferenti pq prometi minha mae qui não teria nenhum noju di nada. Meu amigo não quiz nada di diferenti, comeu todo dia arroiz e batata frita. Tinha mais dois muleque que conhecemos qui ganho a promoção e falo qui tinha mais pessoas lá e era pra nos encontra eles.

(Retirado de GARCIA, M. S.; BARBOSA, J. B. 2015)

- a) Como você explicaria a natureza dos problemas acima?
- b) Quais atividades você iria propor para seus alunos para solução dos problemas acima? Explique as medidas e atitudes necessários para auxiliá-los.
- c) Você já cometeu alguns dos desvios acima? ou já encontrou algum dessas casos nos textos de seus alunos?

Figura 4. Questão 3 extraída do Teste de Atitudes Linguísticas

Fonte: o autor

Quando tratamos de língua ou variedade de língua, normalmente, tudo o que foge aos padrões estabelecidos pelos que se acham detentores da norma de prestígio é visto como errado, logo, os indivíduos e, assim sendo, sua fala ou escrita são alvos de atitudes e avaliações subjetivas negativas movidas por coerções sociais. Ainda, solicitamos que os docentes apresentassem quais atividades seriam necessárias para a solução do problema, com objetivo de verificar se os aspectos atitudinais dos professores são adequados para o tratamento dos desvios ortográficos e, de que modo, tais exercícios fornecem indícios de como o professor pode ajudar o aluno a superar ou manter tais desvios.

Considerações Finais

Conclui-se, portanto, que a realização de estudos que propõe uma reflexão articulada entre a Sociolinguística e os estudos de Atitude Linguísticas pode funcionar como uma importante ferramenta na compreensão das ações de professores, por exemplo, e como essas ações/reações guiam as práticas no âmbito escolar. Ratifica-se, ainda, que as atitudes em relação a uma língua ou ao seu uso, seja ele oral ou escrito, é facilmente identificável quando se compreende que as línguas não são apenas portadoras de suas formas gramaticais e funções linguísticas, por exemplo. A língua também pode (e deve) transmitir conotações sociais, traços que são exclusivamente culturais e valores éticos.

Desse modo, o objetivo deste trabalho foi o de apresentar um modelo de teste de atitudes linguísticas a ser aplicado no âmbito do projeto de mestrado do autor, sob orientação da coautora. É possível afirmar que, grosso modo, o teste teve como objetivo verificar as atitudes linguísticas

positivas e/ou negativas e de que modo elas podem ser guias determinantes para que certas variedades sejam relegadas ao território do erro de língua e, conseqüentemente, a promover a valorização de uma língua padrão inalcançável. Mais especificamente, nesse teste, os professores reagiram aos desvios ortográficos produzidos por seus próprios alunos, assim constataremos de que modo as atitudes podem funcionar na manutenção ou superação de tais desvios.

Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. A. (Org.). A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988. p. 135-142.
- BAGNO, M. Norma linguística. Marcos Bagno (Org.). São Paulo: Loyola, 2001.
- _____. A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. Preconceito linguístico. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BOTASSINI, J. O. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a Sociolinguística. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 18/1, p. 102-131, jun. 2015.
- CASTILHO, A. T. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. Linguística da norma. BAGNO, M. (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- CORBARI, C. C. Crenças e Atitudes Linguísticas de Falantes de Irati (PR). *Signum: Estud. Ling.* n° 15/1, p. 11-127, Londrina: 2012.
- FISHBEIN, M. A consideration of beliefs, attitudes and their relationships. In: STEINER, Martin & IVAN, D., ed. *Current studies in social psychology*. New York: Holt, Rinerhart and Winston, 1965.
- GOMES, A. M. A influência da oralidade na escrita: algumas análises sociolinguísticas sobre as redações escolares de uma escola pública. 2008. 207 f. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília – UnB: 2008.
- GNERRE, M., Linguagem, Escrita e Poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- ILARI, R; BASSO, R. O português da gente – a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2009.
- LOPES, E. Fundamentos de Linguística Contemporânea, 18.a ed., São Paulo, Cultrix, 2007.
- LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. Psicologia social. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

- LOURENÇO, D. de S. Um olhar sobre o outro: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. Anais do III CIELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. Universidade Estadual de Maringá. Maringá: 2014.
- LOPEZ-MORALES, H. Dialectología y Sociolingüística. Temas puertorriqueños. Madrid, Hispanova de Ediciones, 1979.
- _____. Sociolingüística. 3ª ed. Madrid: Gredos, 2004.
- LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. Linguística da norma. BAGNO, Marcos (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona: Ariel, 1998.
- SCHLIEBEN-LANGE, B. História do Falar e História da Linguística. [Trad. Fernando Tarallo et al.] Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- SCHNEIDER, M. N. Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul. 261 f. Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. – Porto Alegre, 2007.
- SILVA, T. C. Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2010.
- WEINREICH, U; LABOV, W. e HERZOG, M. Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

Percepção sociolinguística do indicativo e do subjuntivo em São Paulo

Wendel Silva dos Santos¹

1. Introdução

Este trabalho apresenta uma análise de percepção sociolinguística, através da técnica *matched-guise*² (Lambert et al, 1960; Campbell-Kibler, 2006), acerca de formas do indicativo e do subjuntivo por paulistanos. Além disso, tem interesse em discutir como significados sociais são associados (Eckert, 2001, Campbell-Kibler, 2009) a essas formas linguísticas. Para este texto, especificamente, apresenta-se um desenho de experimento piloto com orações subordinadas adverbiais no subjuntivo e no indicativo, especificamente com os subordinadores *se*, *embora* e *talvez*, como em “*se eu vou/for... pra Minas eu saio falando amineirado*”, “*embora eu quero/queira sair da cidade, eu gosto de morar aqui*” e “*com o passar do tempo talvez a gente acaba/acabe gostando mais da nossa mãe*”. Algumas análises estatísticas desse experimento também são apresentadas.

Para alcançar os objetivos a que se propõe, esta pesquisa busca saber se o indicativo, no lugar em que o subjuntivo seria uma forma possível, senão prescrita, é percebido como “erro” por paulistanos, ou se há diferenças nas percepções por parte desse grupo. Em adição a essa questão, tem interesse em saber se o indicativo no lugar do subjuntivo é percebido como uma característica de paulistanidade por esse grupo de ouvintes.

Para responder a essas questões, serão aplicados testes de percepção sociolinguística elaborados com base na técnica *matched-guise* (Lambert et al, 1960). Essa técnica vem sendo amplamente replicada em estudos recentes da sociolinguística, como as pesquisas de Campbell-Kibler (2006, 2007, 2009) a respeito dos significados sociais das variantes de (ING) no inglês norte-americano. A elaboração e aplicação desses testes são feitos a partir da seleção de excertos de fala a partir de entrevistas sociolinguísticas e manipulação digital dos dados da variável linguística em foco,

1 Aluno de doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo – USP. Professor do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

2 Técnica *matched-guise*, ou dos estímulos pareados, foi desenvolvida para estudos da psicologia social. Esta técnica parte da ideia de que, em pesquisas nas quais se pede aos participantes que comentem acerca de formas linguísticas mencionadas abertamente, as informações fornecidas por eles não correspondem necessariamente às suas opiniões pessoais a respeito das variantes de variáveis. Com a técnica *matched-guise*, diferentemente, acessam-se reações inconscientes dos participantes, através de estímulos pareados, produzidos por um mesmo falante. Esses estímulos são idealmente iguais em tudo (mesma sentença, por exemplo) a não ser pela variável em foco.

realização de entrevistas abertas, com grupos de falantes, acerca de suas percepções gerais sobre as variantes em foco, destacadas nos excertos preparados na fase de manipulação digital dos dados, e aplicação de questionários de percepção, pessoalmente e pela Internet.

O interesse nesta pesquisa parte de um discurso popular de que *paulistanos não usam o subjuntivo*, ou de que *paulistanos não sabem o subjuntivo*, sobretudo quando precisam referenciar o presente do subjuntivo do verbo querer, em orações como *quer que eu lavo o seu carro?* Além disso, o trabalho de Santos (2015), que verificou a expressão do modo subjuntivo e do indicativo na fala de paulistanos e ludovicenses, observou que, diferentemente do que se esperava, essas duas comunidades de fala mais se aproximam do que se distanciam quanto a expressão daqueles modos verbais.

A seguir, apresentam-se alguns estudos sobre percepção sociolinguística dos ouvintes, além do interesse da pesquisa de Santos (2015). O tópico 3 traz a metodologia empregada neste estudo. Em seguida, apresentam-se os resultados preliminares deste teste piloto. O artigo se encerra com algumas considerações sobre os próximos passos da pesquisa, além das referências bibliográficas utilizadas aqui.

2. Da produção à percepção sociolinguísticas

Relativamente a variáveis fonológicas, variáveis morfossintáticas têm recebido menos atenção dos estudos de percepção. Isso se explica, em certa medida, porque variáveis gramaticais tendem a apresentar um menor grau de estratificação social em relação às variáveis fonológicas e lexicais, e que variáveis morfossintáticas seriam “invisíveis” atitudes e percepções por parte dos falantes (Labov, 1993). No entanto, esse quadro vem se modificando com os recentes trabalhos de Levon & Buchstaller (2015) e Mendes (2016), por exemplo. Os primeiros examinam o efeito da modularidade linguística nas avaliações sociais dos ouvintes, a partir de um teste de percepção acerca da pronúncia frontal de *TH* e do sufixo verbal *-s*, como em “*I fink [think] we should go home now*” e “*They really likes ice-cream*”³. Mendes (2016), por sua vez, discute dados de produção e percepção de concordância nominal em São Paulo, em casos como em “*aqueles caras*” e “*aqueles caraØ*”⁴.

A pesquisa que aqui se desenha vai contribuir um pouco mais para que esse quadro mude, quando propõe um estudo de percepção sociolinguística de formas do subjuntivo e do indicativo entre paulistanos. O interesse nessa pesquisa vem de Santos (2015). Em seu trabalho, o autor, que analisa a fala de paulistanos e ludovicenses, verificou que os padrões de uso das formas do indicativo e do subjuntivo por essas duas localidades são semelhantes.

3 Exemplos extraídos de Levon & Buchstaller (2015).

4 Exemplos extraídos de Mendes (2016).

Santos (2015) analisou 72 entrevistas sociolinguísticas, sendo 36 com paulistanos⁵ e 36 com ludovicenses⁶. A sua amostra foi estratificada pelo sexo/gênero dos informantes (homens e mulheres), sua escolaridade (Ensino Médio e Ensino Superior) e faixa etária (18 a 35 anos, 36 a 59, e 60 anos ou mais). O autor analisou quantitativamente casos de orações subordinadas substantivas, orações subordinadas adverbiais e orações subordinadas adjetivas com o programa computacional GoldVarbX (Sankoff; Tagliamonte; Smith, 2005).

Mais especificamente sobre as orações adverbiais, ele observou que, em São Paulo, o subjuntivo ainda é bastante recorrente (71% das ocorrências), e que, nos reduzidos contextos linguísticos em que o indicativo é preferido, é *tempo verbal da oração subordinada* (Peso Relativo: .88), e *tipo de subordinador* (Peso Relativo: .65, mais especificamente o subordinador *se*) aqueles que se correlacionam com esse modo verbal.

Os resultados alcançados por Santos (2015), em seu estudo de produção, são interessantes porque mostra generalizações acerca do uso do subjuntivo e do indicativo na fala de paulistanos, e, em certa medida, contribui para que se descreva o português de uma variedade ainda pouco estudada (Oushiro, 2015), fazendo com que cumpra um dos interesses dos estudos de produção linguística. Por outro lado, não permitem que se acessem os significados sociais (Eckert, 2001; 2012) associados atribuídos pelos ouvintes a certas formas linguísticas, como é o caso da expressão do subjuntivo e do indicativo. Nesse sentido, os estudos da terceira onda buscam se interessar explicitamente pela natureza das relações indiciais entre variáveis e categorias sociais.

As recentes pesquisas da chamada “terceira onda” da Sociolinguística (Eckert, 2012) têm sugerido que a contribuição de variáveis para a percepção sociolinguística do falante também depende de informações adicionais dadas a quem ouve um determinado falante (Campbell-Kibler, 2007; Walker et al, 2014), como, por exemplo, o seu lugar de origem. Em outras palavras, isso quer dizer que a percepção sociolinguística também varia a depender do ouvinte, além dos estereótipos (Levon, 2014) que determinadas variedades linguísticas levantam.

Um dos interesses dessas perguntas se justifica porque, apesar do estudo de Santos (2015), não ter verificado grandes diferenças nos padrões de uso dessas formas, comentários metapragmáticos (Oushiro, 2015) produzidos por alguns informantes em situação de entrevistas sociolinguísticas, além de alguns fóruns de debates na internet, sugerem que “paulistanos não usam o subjuntivo”, como se pode observar nos trechos (1) a seguir.

(1)

SI: eu estava no carro em Brasília e um uma das pessoas que estava no carro era paulista então nós tínhamos estávamos fazendo alguma coisa eh pra ajeitar o carro ah o paulista saia ia sair do carro e aí [o...]

5 Extraídas do projeto SP2010, processo FAPESP: 2011/09278-6. Disponível em: <http://projetosp2010.fflch.usp.br/>. Último acesso em: 20 de jun. 2017.

6 Gravadas e transcritas por Santos (2015).

D1: [era carro de quem?]

S1: era um carro da minha irmã e aí o rapaz (es)tava com dificuldade em colocar o banco pra frente pra poder passar e aí ele perguntou assim: “você quer que eu ajudo?” aí eu ach/notei logo que ele não era de Brasília.

D1: uhn run.

S1: justamente por causa disso aí eu perguntei aí depois que ele saiu eu perguntei pros pro meu pra minha irmã “esse esse rapaz não é daqui né ele é de de São Paulo” minha irmã perguntou “como é que tu sabe?” eu falei “olha ele acabou de falar de de um modo que só em São Paulo é mais característico. (MIS - LeandroS.)⁷

Como evidencia o exemplo (1) acima, um participante das entrevistas sociolinguísticas atribui à variedade do português paulistano o fato de o falante não utilizar, em sua fala, a forma do subjuntivo. De fato, esses discursos são, em sua maioria, amplamente divulgados na mídia, que está geralmente informada por uma visão prescritivista da língua.

Em artigo publicado em uma edição⁸ da Revista Época de janeiro de 2006, o colunista Ricardo Freire traz para o nível da escrita as possíveis percepções sobre as variantes utilizadas pelos falantes paulistanos para expressar o modo subjuntivo na capital. O autor revela que ouvir estruturas do tipo “quer que eu joga fora?” (em vez de “quer que eu jogue fora”), ou ainda “quer que joga fora?”, é a “comprovação” de que se está na capital paulista. Além disso, o autor sugere que utilizar a forma “correta” (ou seja, o subjuntivo) é mais incomum em São Paulo do que realizar a concordância nominal. Não vem ao caso discutir se o repórter está certo ou errado em suas impressões (muito embora esta dissertação ofereça evidências de que o subjuntivo continua bastante produtivo – inclusive na fala de nativos da capital paulista), mas o fato de que tais impressões e avaliações existentes justifica o interesse em desenvolver um trabalho que se interesse em acessar quais são os significados sociais associados a essas formas, já que, no nível da produção, os padrões de uso paulistanos não se diferenciam dos de outras localidades, como a exemplo de São Luís.

Isso parece querer dizer, então, que associar o não uso do subjuntivo a fala de paulistanos é algo que está na percepção dos ouvintes, mais do que, necessariamente, na fala dos falantes. Para Eckert (2012), mais do que a busca por padrões gerais, interesse do estudo de produção de Santos (2015), a Variação Linguística se constitui como um reflexo de identidades e categorias sociais para a prática linguística, na qual os falantes colocam a si próprios no cenário social através da prática estilística, e como um sistema sociosemiótico capaz de expressar toda a gama de interesses sociais de uma comunidade. No português, o trabalho de Oushiro (2015) é um exemplo de estudo que entende a variação como esse sistema sociosemiótico.

⁷ Nos exemplos, **S1** e **D1** referem-se, respectivamente, a (Sujeito) Informante e Documentador. Os códigos entre parênteses, logo após os trechos das entrevistas indicam o sexo/gênero do informante (**M** - Masculino ou **F** - Feminino), a faixa etária (**1**, para informantes que estejam entre 18 e 35 anos; **2**, para informantes que estejam entre 36 e 59 anos; e **3**, para informantes que estejam com 60 anos ou mais) e seu nível de escolaridade (**B**, para aqueles que possuem até a educação básica, e **S**, para os informantes que possuem ensino superior). Os nomes próprios são, na verdade, pseudônimos – no sentido de preservar a identidade dos informantes.

⁸ Revista Época, edição 400, ano 8, jan. de 2006, p. 96.

A autora apresenta uma análise de percepções, desenvolvida com base na técnica de estímulos pareados (Lambert et al., 1960), sobre as variantes tepe e retroflexa de (-r) em coda silábica na comunidade paulistana. Para tanto, ela pediu a quatro falantes paulistanos que gravassem pares de estímulos com o -r retroflexo, e o mesmo trecho, exceto a pronúncia do -r em coda, que agora seria como tepe, extraídos de entrevistas sociolinguísticas. Esses trechos de entrevistas foram apresentados a um conjunto de 185 ouvintes residentes na cidade de São Paulo, que avaliaram os falantes quanto as escalas de *inteligência*, *escolaridade*, *paulistanidade*, *sotaque*, *centralidade do bairro*, entre outras. No geral, ela percebeu diferenças significativas quanto aos graus de *paulistanidade*, *sotaque* e *centralidade do bairro*, a depender do estímulo. Os falantes, quando ouvidos com o retroflexo, foram percebidos como “menos paulistanos”, como tendo “mais sotaque”, e como moradores de regiões “menos centrais” em relação a quando foram escutados nos excertos que continham tepe.

Esses resultados indicam que, nessa amostra, o principal significado social das variantes diz respeito a uma oposição entre um “paulistano prototípico” ou não. Já os resultados em relação à centralidade do bairro indicam uma diferenciação de *status* das variantes. Uma vez que as classes mais altas se concentram em bairros mais centrais e as mais baixas em bairros mais periféricos, a associação do tepe com os primeiros também indica uma associação com classe social.

Mendes (2016), por sua vez, observou, em seu estudo sobre percepções sociolinguísticas sobre a variável (CN) na cidade de São Paulo, que para todos os falantes, e para ambos os sexos de ouvintes, a percepção da escolaridade foi a mais relevante, no sentido de que, a depender da variante escutada pelos ouvintes, as percepções dos ouvintes se diferenciavam. Para chegar a esse resultado, o autor analisou, com base na técnica *matched-guise*, a variação nas percepções sobre quatro falantes do sexo masculino, dois heterossexuais (que soavam masculinos) e dois gays (que soavam afeminados), quanto ao emprego das formas padrão e não padrão de concordância nominal (como em “os meninoS/menino-Ø”). O interesse principal de Mendes era o de verificar, a depender do sexo do ouvinte, as percepções de masculinidade dos falantes, e se essa percepção se diferenciaria, a depender do sexo do ouvinte. Mendes observa, ainda, que a não marcação redundante de plural parece significar “masculinidade” para os ouvintes homens, enquanto tal significado é preterido em favor de percepções do tipo “menos inteligente e de classe social baixa” entre as mulheres.

Esses trabalhos importam, aqui, uma vez que também se interessam pelas percepções sociolinguísticas de ouvintes paulistanos a variáveis linguísticas. De certa maneira, serviram como base para que se elaborasse uma metodologia para a pesquisa que aqui se desenvolve, e que é apresentada no tópico a seguir.

3. Métodos da Pesquisa

O experimento consistiu em apresentar aos participantes diferentes orações subordinadas adverbiais, introduzidas especificamente pelos subordinadores *se*, *embora* e *talvez*, com verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo ou no pretérito imperfeito do indicativo. Esses contextos

foram escolhidos com base nos resultados da pesquisa de Santos (2015), que verificou que aqueles subordinadores eram os mais recorrentes da amostra, e que o subjuntivo era preferido por paulistanos em subordinadas em que o verbo estivesse pretérito imperfeito. Parecia interessante, então, perguntar se ouvintes eram mais conservadores à percepção do subjuntivo como forma mais “correta” em orações subordinadas introduzidas por aqueles subordinadores, como pareciam ser mais conservadores, também, os falantes.

Pediu-se, então, a 4 falantes paulistanos (2 homens e 2 mulheres) que gravassem três sentenças, introduzidas por *se*, *embora* e *talvez*, com o verbo da oração subordinada tanto no pretérito do indicativo quanto no pretérito do subjuntivo, como nos exemplos (2) a (4) abaixo.

- 2-a. **SE TIVESSE** um plebiscito aí pra votação eu nem iria na votação porque acho que não cabe a mim
 2-b. **SE TINHA** um plebiscito aí pra votação eu nem iria na votação porque acho que não cabe a mim
- 3-a. **TALVEZ ERA** uma neura assim, mas eu comecei a não pegar trabalho
 3-b. **TALVEZ FOSSE** uma neura assim, mas eu comecei a não pegar trabalho
- 4-a. **EMBORA ERA** algo estranho nós sempre pegávamos as balinhas assim com ele
 4-b. **EMBORA FOSSE** algo estranho nós sempre pegávamos as balinhas assim com ele

Em seguida, as produções controladas das sentenças no indicativo e no subjuntivo foram então “substituídas” nas gravações originais, através dos comandos “copiar/colar” do programa Praat (Boersma & Weenink, 2014), para a criação de 24 estímulos controlados, um par para cada falante: um estímulo apenas com subjuntivo, e outro apenas com indicativo. Esses estímulos foram organizados em 4 conjuntos, conforme se pode verificar na seguinte imagem.

1º conjunto	2º conjunto
H1_SE_SUBJUNTIVO	H1_SE_INDICATIVO
M1_SE_INDICATIVO	M1_SE_SUBJUNTIVO
H2_EMBORA_INDICATIVO	H2_EMBORA_SUBJUNTIVO
M2_EMBORA_SUBJUNTIVO	M2_EMBORA_INDICATIVO
H1_TALVEZ_SUBJUNTIVO	H1_TALVEZ_INDICATIVO
M1_TALVEZ_INDICATIVO	M1_TALVEZ_SUBJUNTIVO
3º conjunto	4º conjunto
H2_SE_SUBJUNTIVO	H2_SE_INDICATIVO
M2_SE_INDICATIVO	M2_SE_SUBJUNTIVO
H1_EMBORA_INDICATIVO	H1_EMBORA_SUBJUNTIVO
M1_EMBORA_SUBJUNTIVO	M1_EMBORA_INDICATIVO
H2_TALVEZ_SUBJUNTIVO	H2_TALVEZ_INDICATIVO
M2_TALVEZ_INDICATIVO	M2_TALVEZ_SUBJUNTIVO

Figura 1: Distribuição dos estímulos em Conjuntos.

Fonte do próprio autor

A fase seguinte teve o objetivo de fazer um levantamento dos tipos de percepções que surgiam a partir dos estímulos criados. As consultas são chamadas “abertas” porque não tinham um roteiro pré-definido: aos ouvintes consultados fizeram-se perguntas bastante gerais (p.ex., “Como você imagina essa pessoa que está falando? Como ela é fisicamente? Qual é a personalidade dela? Onde você acha que ela vive?”), com o objetivo de deixá-los discorrer sobre suas impressões. Essas impressões gerais serviram para que se elaborasse o questionário que seria aplicado, posteriormente aos ouvintes, quando da etapa de aplicação do teste.

Essa moça/esse rapaz parece

nada escolarizado/a	○ ○ ○ ○ ○ ○	muito escolarizado/a
nada inteligente	○ ○ ○ ○ ○ ○	muito inteligente
nada formal	○ ○ ○ ○ ○ ○	muito formal
nada sério/a	○ ○ ○ ○ ○ ○	muito sério/a
nada educado/a	○ ○ ○ ○ ○ ○	muito educado/a
nada amigável	○ ○ ○ ○ ○ ○	muito amigável
nada antipático/a	○ ○ ○ ○ ○ ○	muito antipático/a
nada paulistano/a	○ ○ ○ ○ ○ ○	muito paulistano/a

Figura 2. Tela de respostas do experimento na plataforma online *Qualtrics*.

Para cada trecho ouvido, os participantes deveriam responder, numa escala que variava em 5 pontos, às escalas de *escolarização*, *formalidade* e *paulistanidade*, por exemplo, em que o primeiro espaço mais à esquerda significa *nada escolarizado*, enquanto que o quinto ponto mais à direita significava *muito escolarizado*.

Os ouvintes ainda respondiam a questões como classe social do falante, faixa etária e nível de escolaridade. Por fim, os ouvintes respondiam a questões demográficas sobre si, como a sua própria faixa etária, seu nível de escolaridade, ocupação e local de nascimento (se de São Paulo – grande São Paulo ou do interior, ou de outro estado). Os resultados foram então inseridos numa tabela do excel, para que se pudesse passar para as distribuições. Para este trabalho, apresentam-se os resultados para as escalas de *escolarização*, *paulistanidade* e *formalidade*.

4. Apresentação dos resultados

Apresentam-se, a seguir, os resultados preliminares acerca das respostas dos 124 ouvintes para as escalas de *escolarização*, *formalidade* e *paulistanidade* porque, nesse momento, são as variáveis que apresentam respostas mais interessantes.

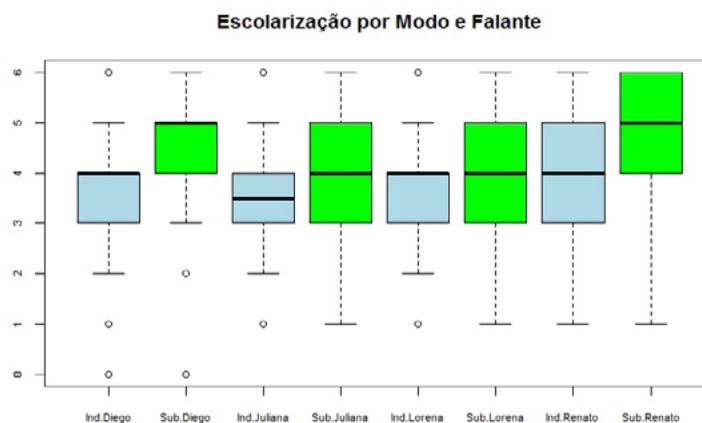


Figura 3. Distribuição das percepções da escala de Escolarização por Modo e Falante.

A leitura desses gráficos é feita olhando-se para a dispersão das respostas dadas pelos ouvintes para um mesmo informante em 2 guises diferentes. Por exemplo, Diego foi ouvido no Indicativo em um guise, e, no outro guise, ele foi ouvido no Subjuntivo. Essa caixa central em cada uma das respostas indica que as respostas para esse falante se concentraram entre essa numeração, e a linha em negrito indica a média das respostas que o falante recebeu pelos ouvintes.

Para a escala de *escolarização* (figura 3, acima), verifica-se as respostas dos ouvintes variaram para todos os falantes, a depender de se foram ouvidos com o indicativo ou com o subjuntivo. No caso dessa escala, e visualmente apenas, as diferenças parecem ser maiores pra Diego e para Renato, isso comparativamente a Lorena, que parece apresentar menos variação nas respostas, e para quem a média das respostas é 4. Ainda sobre Lorena, verifica-se que a distribuição das respostas é muito maior quando ela é ouvida no subjuntivo, do que quando ela é ouvida no indicativo. Isso sugere que essa diferença pode ser estatisticamente significativa. Por fim, olhando para as distribuições para a escala de escolarização, surge uma questão: será que o gênero do informante é uma variável importante na percepção de como eles soam a depender de se eles falaram com indicativo ou com o subjuntivo? Essa resposta se faz importante porque as respostas para os homens estão mais diferentes do que para as mulheres.

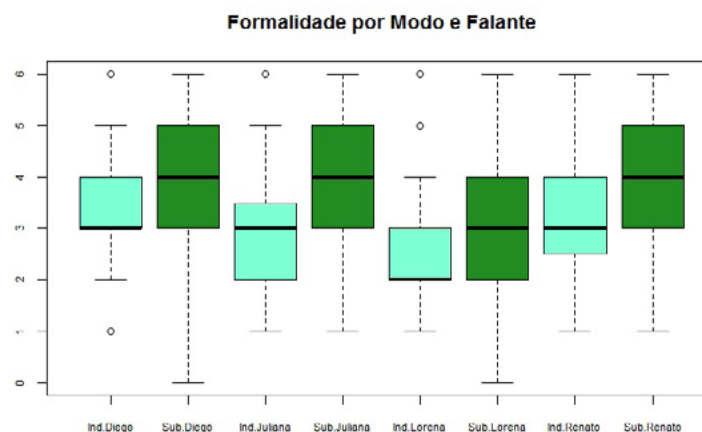


Figura 4: Distribuição das percepções da escala de Formalidade por Modo e Falante.

Enquanto que para a escala de *escolarização* os informantes não foram percebidos muito diferentes a depender do guise, para a escala de *formalidade* essas diferenças parecem mais evidentes.

Para Diego, quando ouvido no indicativo, as respostas se concentram em 3 e 4 na escala, com média 3, e quando ouvido no subjuntivo, essa média vai para 4. Para Juliana, a dispersão das respostas no indicativo se concentram entre 2 e 3, com média 3, e, no subjuntivo, concentram-se entre 3 e 5, com média 4. Para Lorena, as respostas parecem indicar que ela é percebida como menos informal, independente do guise, mas há muita variação nas respostas quando ela é ouvida no subjuntivo. Renato, por sua vez, também parece ser percebido como menos formal quando ouvido com o indicativo, como média 3, e média 4 quando ouvido no subjuntivo.

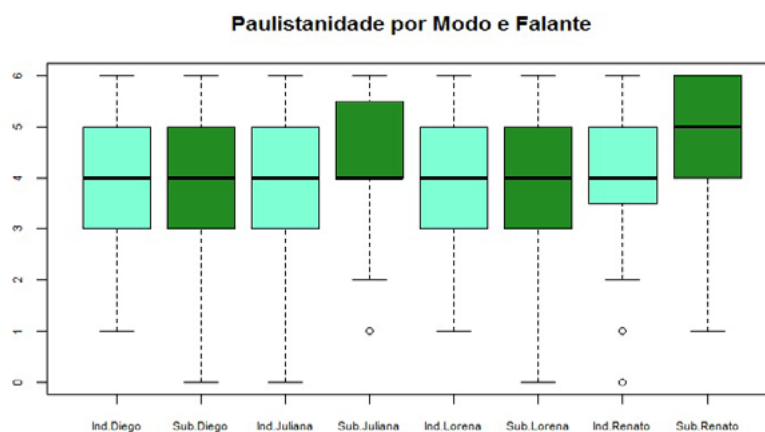


Figura 5: Distribuição das percepções da escala de Paulistanidade por Modo e Falante.

Para que os resultados para essa escala de *paulistanidade* fossem interessantes, apenas paulistanos ou paulistas responderam a esse teste de percepção. Com essa informação, do ponto de vista da *paulistanidade*, esses mesmos ouvintes, que perceberam esses quatro falantes como falantes que soam diferentes a depender da *escolarização* e da *formalidade*, não os percebem como mais ou menos paulistanos, no geral. Análises estatísticas inferenciais servirão para que se certifique de que essas diferenças realmente não são significativas, mas, visualmente, elas parecem não ser significativas. Diego apresenta uma pequena diferença na dispersão das respostas. Juliana parece ser percebida um pouquinho mais paulistana quando é ouvida com o subjuntivo. A dispersão das respostas para Lorena se assemelha à de Diego. Enquanto a Renato, vai-se dar especial atenção quando das análises estatísticas, porque é para ele que as respostas se diferenciam mais.

4. Considerações Finais

De um modo geral, essa pesquisa contribui para que se discutam modelos de pesquisa de percepção sociolinguística de variáveis gramaticais. Para os resultados aqui apresentados, verificou-se que não houve homogeneidade nas respostas dadas pelos ouvintes, aos trechos por eles ouvidos. Observou-se que as respostas para as escalas de *escolaridade* e *formalidade*, os resultados estão mais próximos do que para a escala de *paulistanidade*, no que diz respeito às respostas dos ouvintes.

Este trabalho argumenta, em consonância com outras pesquisas (Foulkes; Scobbie; Watt, 2010; Hay; Drager, 2007; Drager, 2010), que, tal como a variação na produção linguística, a percepção sociolinguística de variáveis não é aleatória, mas estruturada na comunidade de acordo com fatos de natureza social. Envolve tanto as características sociais do ouvinte até os significados sociais que os falantes/ouvintes atribuem às variantes, como as analisadas aqui (“paulistanidade”, “escolaridade” e “formalidade”) até a noções de prestígio.

Referências Bibliográficas

BOERSMA, P. & WEENINK, D. Praat: doing phonetics by computer. URL: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>, 2014.

CAMPBELL-KIBLER, Kathryn. *Listener perceptions of sociolinguistic variables: the case of (ing)*. Tese de Doutorado. Stanford University, 2006. 282f. URL http://www.ling.ohio-state.edu/~kbck/KCK_diss.pdf.

_____. Accent, (ING), and the Social Logic of Listener Perceptions. *American Speech*, vol. 82(1): 32-64, 2007.

_____. The nature of sociolinguistic perception. *Language Variation and Change*, vol. 21, p. 135-156, 2009.

DRAGER, K. Sociophonetic variation in speech perception. *Language and Linguistics Compass*. Vol. 4(7), p.473-480, 2010.

ECKERT, Penelope. “Style and social meaning.” In: ECKERT, Penelope; RICKFORD, John R. *Style and sociolinguistic variation*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, pp. 119–126.

_____. Three Waves of Variation Study: The emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation. *Annual Review of Anthropology*, vol. 41. 87-100, 2012.

FREIRE, Ricardo. Subjuntivo à paulista. *Revista Época*, São Paulo: Globo, edição 400 de 16 jan., ano 8. São Paulo: 2006, p. 98.

FOULKES, P.; SCOBBIE, J.; WATT, D. Sociophonetics. In: HARDCASTLE, W.; LAVER, J.; GIBBON, F. (Ed.). *Handbook of phonetic sciences*. Oxford: Blackwell, 2010. p. 703-754.

HAY, J.; DRAGER, K. Sociophonetics. *Annu. Rev. Anthropol.* Vol. 36, p. 89-103, 2007.

LABOV, William. “The unobservability of structure and its linguistic consequences”. *Paper presented at the 22nd New Ways in Analyzing Variation conference*, University of Ottawa, October 22–25, 1993.

LAMBERT, W. E., HODSON, R. C., GARDNER, R. C. & FILLENBAUM, S. “Evaluational reactions to spoken languages”. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 60(1), 44–51, 1960.

LEVON, Erez. Categories, stereotypes, and the linguistic perception of sexuality In: *Language in Society*, vol. 43, 539-566, 2014.

_____; BUCHSTALLER, Isabelle. Perception, cognition, and linguistic structure: the effect of linguistic modularity and cognitive style on sociolinguistic processing. In: *Language Variation and Change*, vol. 27, 2015. pp. 319–348.

MENDES, Ronald Beline. Nonstandard Plural Noun Phrase Agreement as an Index of Masculinity. In: LEVON, Erez; MENDES, Ronald Beline. *Language, Sexuality, and Power: studies in intersectional sociolinguistics*. New York: Oxford University Press, 2016.

OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São de Paulo*. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH-USP, 2015. 390f.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows*. Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

SANTOS, Wendel Silva dos. *A morfologia do indicativo na expressão do modo subjuntivo em São Paulo e São Luís*. 2015. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

WALKER, Abby; CORTÉS, Yomi; CAMPBELL-KIBLER, Kathryn. Comparing social meanings across listener and speaker groups: The indexical field of Spanish /s/. In: *Language Variation Change*, vol. 26, 2014. pp. 169-189.

On headless relative clauses and *double ser-que* interrogatives in Brazilian Portuguese¹

Simone Harmath-de Lemos²

1. Introdução

O Português Brasileiro (PB) possui múltiplos padrões de interrogativas Q deslocadas: as formas “prototípicas” são a interrogativa Q *simples* em (1), a *Q-é-que*³ em (2), e a *Q-que* (3):

- (1) **Quem** a Maria beijou?
- (2) **Quem é que** a Maria beijou?
- (3) **Quem que** a Maria beijou?

Além das interrogativas ilustradas acima, o PB TEM as estruturas mostradas em (4)-(11)⁴, aqui chamadas de *interrogativas deslocadas Q duplo-ser-que* por manter neutralidade analítica. Note-se que estas contêm dois ‘que’ e zero (11), uma ((6),(7),(10)) ou duas ((4),(5),(8),(9)) ocorrências do verbo *ser*, e que enquanto (4)-(7) SÃO GRAMATICAIS, (8)-(11) são *agramaticais*:

- (4) O que **é que é que** você viu neste cara?
- (5) O que **é que foi que** você viu neste cara?⁵
- (6) O que **∅ que é que** você viu neste cara?
- (7) O que **∅ que foi que** você viu neste cara? (adaptados de Resenes, 2009, p.47 – seu 76)
- (8) *O que **foi que é que** você viu neste cara?
- (9) *O que **foi que foi que** você viu neste cara?
- (10) *O que **é que ∅ que** você viu neste cara?
- (11) *O que **∅ que ∅ que** você viu neste cara?

1 A autora agradece Wayne Harbert, John Whitman e Miloje Despić. A autora agradece ao apoio dos seguintes programas e departamentos: Cornell Cognitive Science, Cornell Dept. of Linguistics e Cornell Graduate School. Quaisquer erros são meus.

2 Ph.D. Candidate – Cornell University.

3 As designações ‘*Q-é-que*’ e *Q-que* foram escolhidas por proverem um rótulo analiticamente neutro para tais interrogativas.

4 Ver por exemplo, Miotto & Figueiredo Silva (1995) e Lopes-Rossi (1996).

5 Em Resenes (2009), esta sentença é marcada com <?>. Entretanto, é intuição da autora deste que o padrão é gramatical, encontrado frequentemente na língua, percepção corroborada por resultados de uma busca Google usando *colocados*.

O presente estudo vem propor uma estrutura que gera (4)-(7), e corretamente exclui (8)-(11). A ideia aqui apresentada é de que as formas em (4)-(11) podem ser derivadas analogamente à clivadas encaixadas em clivadas apresentativas (as clivadas de Foco largo). O argumento é desenvolvido com base nas seguintes premissas: **(i)** os padrões de interrogativas *Q-é-que* e *Q-que* mostrados em (2) e (3) são estruturas biclausais e comportam-se de maneira análoga às clivadas especificacionais em (12), sendo, portanto, sintaticamente relacionadas; **(ii)** a partícula ‘*que*’ em (2), (3) e (12) introduz uma cláusula *relativa (livre) sem núcleo*; **(iii)** a derivação sintática proposta para (2), (3) e (12) viabiliza a derivação sintática de clivadas especificacionais encaixadas em apresentativas, gerando (4)-(7), mas excluindo (8)-(11).

(12) Foi a Maria que o João beijou.

O trabalho é inovador ao usar dados que vêm de *exemplos não construídos*, resultado de buscas por *colocados* efetuadas no *Twitter* e no mecanismo de busca *Google*. O mesmo está assim organizado: a seção 2 explora as interrogativas *Q-é-que* e *Q-que*, e as analogias com as clivadas especificacionais; na seção 3 apresenta-se a derivação das mesmas e a estrutura da *relativa livre sem núcleo* proposta; a seção 4 mostra a clivada especificacional encaixada em clivada apresentativa e delinea uma derivação para a mesma; em 5 deriva-se as *interrogativas deslocadas Q duplo-ser-que*. Por fim 6 traz discussão e considerações finais.

2. Interrogativas *Q-é-que* e *Q-que* e clivadas especificacionais

Discutem-se aqui as interrogativas *Q-é-que* e *Q-que*, e define-se o que se entende por clivada especificacional, mostrando-se analogias entre estas estruturas. Termina-se argumentando que ‘*que*’ introduz uma cláusula relativa, cuja natureza será discutida na seção 3.

2.1 Interrogativas *Q-é-que* e *Q-que*

Uma das premissas para derivar as *interrogativas Q-duplo-ser-que deslocadas* é a de que as interrogativas *Q-é-que* em (2) e *Q-que* em (3) comportam-se analogamente às clivadas especificacionais – sendo as três estruturas biclausais, sintaticamente relacionadas – mas contrastam com as interrogativas *Q simples* em (1).⁶ São abordados a seguir (aparentes) violações ao Efeito de Superioridade, intervenção de adverbiais, e complementos infinitivos.

6 A derivação aqui apresentada difere-se relativamente de análises influentes delineadas para as interrogativas *Q-é-que* e *Q-que*, como as de Mioto (1994), Kato & Raposo (1996), Lopes-Rossi (1996), Mioto (1997), Mioto & Kato (2005), Kato & Mioto (2005), Braga et al. (2009), Kato (2011) e Kato (2015), entre outras. A proposta, entretanto, se aplica ao PB em uso.

2.1.1 *Violações ao Efeito de Superioridade?*

É fato conhecido o de que as interrogativas *Q-múltiplas* estão sujeitas a Efeitos de Superioridade translinguisticamente, ou seja, um sintagma-Q em posição de objeto não pode cruzar sobre um sintagma-Q em posição de sujeito. No PB, as Q deslocadas simples estão sujeitas a este efeito, como ilustrado pela gramaticalidade de (13) e agramaticalidade de (14):

(13) Quem comprou o quê?

(14) *O que quem comprou _____?

No caso das interrogativas *Q-é-que* e *Q-que* do PB, entretanto, violações ao Efeito de Superioridade parecem ser toleradas – com contexto conversacional apropriado⁷ 8:

(15) “E, como todos sabem, há mais exemplos... fazendo uso de lógicas estapafúrdias sobre **o que é que quem deve a quem.**” (Francisco Burnay)

(16) “Nunão, Só me diz uma coisa: onde está este tratado...? **onde que quem assinou o que? ...**” (Corsario137)

Os exemplos acima parecem indicar que as interrogativas Q deslocadas simples estão sujeitas a Efeitos de Superioridade, mas aparentemente não as interrogativas *Q-é-que* e *Q-que*.

Entretanto, uma explicação alternativa seria que, ao invés destes exemplos consistirem em violação a Efeitos de Superioridade, os sintagmas-Q ‘*o que*’ (15) e ‘*onde*’ (16), são, na realidade, os sintagmas-Q mais próximos ao núcleo que carrega o traço [+wh] no PB. De fato, as seções a seguir mostrarão que na derivação aqui proposta, isto é o que acontece. Ademais, se, de fato não há violação de Efeitos de Superioridade, pode ser que os sintagmas-Q mais à esquerda em (15) e (16) não sejam inicialmente CONECTADOS (MERGED) como argumentos, fato que também sugere estrutura biclausal.

2.1.2 *Intervenção Adverbial*

Intervenção adverbial entre o sintagma-Q e o verbo copular (cópula), ou a partícula ‘*que*’ indicaria que os mesmos não compartilham, como *Especificador-Núcleo*, da mesma projeção funcional. Enquanto a intervenção de advérbios é controversa na norma culta (por exemplo, Miotto, 1997), ela existe na língua em uso, como ilustrado pelos exemplos não-construídos:

(17) A pergunta que todo mundo está fazendo ... é: “**Mais o que afinal é que está** havendo com ...? ...” (CDI News)

(18) “ ‘Só os loucos sabem’, **o que afinal que** só os loucos sabem? — tuuuuuuuuudo! haha”... (Aryana Faria)

(19) “**Quem, afinal que** é entreguista? Esses cleptocratas não roubaram... e ineficiência.” (Vicente Capun Neto)

(20) “... **Quando, afinal, que** essa gente vai criar vergonha na cara?...” (Ari Quadros.).

7 Além da intuição da autora, quatro falantes de PB foram consultados (comunicação pessoal) e, apesar de julgarem as estruturas deterioradas (mas não agramaticais) à primeira vista, houve unanimidade em julgá-las gramaticais fornecido o contexto.

8 Notar que o fenômeno acontece em sintagmas Q-complemento e Q-adjunto.

Levando-se em consideração os exemplos acima, duas opções são contempladas: **(i)** o sintagma-Q, a cópula e a partícula *'que'* ocupam projeções funcionais diferentes em SC cindido (Rizzi, 1997) e, ainda **(ii)** estas interrogativas são, potencialmente, biclausais.⁹

2.1.3 Complementos Infinitivos

É fato que as interrogativas Q deslocadas mostradas em (1)-(3) aceitam complementos finitos. Para complementos infinitivos entretanto, *Q-é-que* e *Q-que* diferem-se das Q simples:

(21) *O que (é) que fazer? --- O que fazer?

Esta distinção é explicada se *'que'* introduz um SD relativo nas interrogativas *Q-é-que* e *Q-que*, pois relativas introduzidas por *'que'* não aceitam complementos infinitivos no PB.

2.2 Clivadas Especificacionais

Entende-se aqui por clivada¹⁰, a estrutura ilustradas em (22) (por exemplo, den Dikken, 2001; Frascarelli & Ramaglia, 2009, 2013), exemplificada para o PB em (23):

(22) COPULA + XP (= Foco) + SD relativo (clivada)¹¹

(23) É [_{Foc} um livro] [_{PRESUP.} que a Maria comprou].

Clivadas são sentenças *copulativas especificacionais*, uma estratégia usada em línguas para expressar Foco Estreito (Higgins, 1979; Declerck, 1988; inter alia). As clivadas têm *estrutura informacional bipartida*: o constituinte clivado é o Foco, que veicula informação nova ou contrastiva, e o restante da sentença é a parte pressuposta (Higgins, 1979; Declerck, 1988; den Dikken, 2001, 2013; Resenes, 2009; Frascarelli & Ramaglia, 2009, 2013). O elemento Focalizado especifica um valor exaustivo para uma variável encontrada no SD relativo (ibid.). A característica exaustividade do elemento clivado (Frascarelli & Ramaglia, 2009, 2013) mostra ainda que: **(i)** estruturas clivadas como (23) têm semântica diferente das declarativas simples;¹² **(ii)** o elemento clivado e o SD relativo são combinados através de abstração- λ ; **(iii)** uma operação de iota-conversão abaixa o tipo semântico do SD relativo,

9 A intervenção de advérbios desfavoreceria, para estas interrogativas da língua em uso, análises nas quais o sintagma-Q e a partícula *'que'* se encontram em um sintagma complementizador não-cindido, ou outras, nas quais há SC cindido, mas os elementos em questão ocupam a mesma projeção funcional.

10 Diferentes rótulos são encontrados na literatura para referir-se à estrutura que aqui chamo simplesmente de clivada: *it-cleft* (Declerck, 1988; Den Dikken, 2001, 2004, 2013, entre outros), *cleft* (i.e., Pangidou, 2009; Frascarelli & Ramaglia, 2009, 2013), *that-cleft*, *canonical that-cleft* (i.e., Kato & Ribeiro, 2009; Kato 2011, 2015). Mantem-se aqui o termo *clivada* por neutralidade.

11 O PB possui ainda clivadas invertidas, pseudo-clivadas, e clivadas reduzidas, que estão além do escopo do presente estudo.

12 Como enfatizado pelas autoras, a ideia é em si uma combinação das ideias de Atlas & Levinson (1981) e Partee (2002).

obtendo o efeito *exhaustividade* e provendo os tipos semânticos corretos para tal abstração- λ , na estrutura de *small clause* (ilustrada nas seções seguintes). A semântica das clivadas seria então:

(24) $\lambda x(x = \text{Maria})(tx \text{ beijou}'(\text{João}, x))$

No PB, assim como no italiano (Frascarelli & Ramaglia, 2009), três padrões de concordância e CASO são encontrados nas clivadas: (i) quando o elemento Focalizado é o sujeito (lógico) da clivada, tanto a cópula como o verbo principal (o do SD relativo aqui assumido) concordam com o elemento Focalizado (25). Quando o elemento Focalizado é o objeto lógico, dois padrões de concordância emergem: (ii) a cópula aparece na sua forma *neutra*¹³ (26) ou (iii) a cópula concorda com o elemento Focalizado, ilustrado em (27). Em ambos os casos, o verbo do SD relativo concorda com o sujeito lógico. Com respeito a CASO, em clivadas de objeto, o elemento clivado carregará CASO NOMINATIVO¹⁴ ou será complemento de um SP.

(25) **Fui eu** que beije*i* a Maria.

(26) **É a mim** que a Maria beije*u*.

(27) **Fui eu** que a Maria beije*u*.

A língua em uso possui ainda uma clivada especificacional – de sujeito ou de objeto – inovadora, na qual a cópula está sempre na forma *neutra* (fn. 12), independente do Tempo do verbo principal, e o elemento clivado tem CASO NOMINATIVO (o CASO DEFAULT no PB).¹⁵ Isto mostra que na cópula das clivadas traços de concordância e inflexão Temporal são opcionais.

(28) **É eu** que beije*i* a Maria. --- **É eu** que a Maria beije*u*.

2.3 Clivadas Especificacionais e Interrogativas *Q-é-que* e *Q-que*

As clivadas especificacionais e interrogativas em geral compartilham intrinsecamente de propriedades: as clivadas expressam Foco Estreito (cf. seção 2.2) e têm estrutura informacional bipartida, onde o Foco (elemento clivado) expressa informação nova ou contrastiva, e o restante da sentença expressa informação pressuposta. O mesmo pode ser dito das interrogativas Q, nas quais o sintagma-Q é o Foco (Rizzi, 1997), e o restante da pergunta é a parte pressuposta (Declerck, 1988). Além disso, as clivadas (Frascarelli & Ramaglia, 2009:15), e as interrogativas Q (Declerck, 1988:14) contêm uma pressuposição de existência. Lembrando ainda que o Foco das clivadas especifica um valor para uma variável encontrada no SD relativo, ressalta-se que o mesmo acontece em pares *questão-resposta*, como observado em Declerck (1988) e em den Dikken (2001). Declerck (1998, p. 6) diz que especificar um valor para uma variável é como prover uma resposta para uma pergunta.

¹³ 3a pessoa singular do presente do indicativo.

¹⁴ No italiano o elemento clivado também aparece em Caso Acusativo. Frascarelli & Ramaglia (2009) notam no entanto que este é o Caso default da língua, enquanto que no PB o default é o Nominativo (Kato, 2009), o que explica esta diferença.

¹⁵ Enquanto falantes reconhecem a existência destes dois padrões, não todos os falantes fazem uso dos mesmos

2.3.1 *Tempo nas Clivadas Especificacionais e nas Interrogativas Q-é-que*

As clivadas especificacionais e as interrogativas deslocadas *Q-é-que* comportam-se de maneira similar em relação à congruência Temporal¹⁶: o verbo copular das clivadas aparece ou na forma *neutra* (fn. 12), ou com traço Tempo congruente ao do verbo principal. O mesmo acontece com interrogativas *Q-é-que*. Observe-se que em (31)-(32) o verbo principal está no Futuro Perifrástico, assim o verbo copular no Pretérito resulta em sentença agramatical:

(29) E porque que pegou fogo? Olha, eles falam que é eu que queime, mas aí... (da Silva, M.A.G.)¹⁷

(30) O que é que **eu** queime?

(31) ***Foi/É** a comida que a Maria **vai queimar**.

(32) O que (***foi/é**) que a Maria **vai queimar**?

2.3.2 *Efeitos de Conectividade*

As clivadas especificacionais são conhecidas por *Efeitos de Conectividade*, similaridades existentes entre estas e suas homólogas declarativas simples (Higgins, 1979; Declerck, 1988; Bošković, 1997; den Dikken, 2001). De interesse é a conectividade de CASO: o CASO do elemento Foco depende do CASO do verbo principal (Bošković, 1997:250; Declerck, 2001). Em verbos com complemento preposicional, a clivagem pede *pied-piping do SP*:

(33) A Maria gosta *(d)o João.

(34) É de chocolate que a Maria gosta.

Entretanto, diferente das declarativas simples (33), nas quais a omissão da preposição inviabiliza a sentença, no PB *em uso* a preposição pode ser omitida sem resultar em agramaticalidade, indicando que o elemento clivado recebe o CASO *default* da língua (fn. 13), ou seja, parece que o CASO do elemento clivado não é, necessariamente, dependente do CASO do verbo principal (35). O mesmo acontece nas interrogativas *Q-é-que* e *Q-que*, ver (36) e (37):

(35) “É frio que eu gosto Calor é horrível mano KKKKKKK.” (Chadaizerã @eduardo_chadai)

(36) “tá bom, eu cozinho pra gente! O que é que você gosta?” (Yngrid Santos @YngridSantos_)

(37) “Quem que você gosta? – Meus amigos, meu pais minha família e por ai vai rs.” (Lucas Garcia @ LucasGarcia)

¹⁶ *Tense harmony* em Higgins (1979: 290).

¹⁷ É da intuição da autora deste que (29) é deteriorada gramaticalmente porque o traço Tempo do verbo principal não é idêntico ao do verbo copular. O mesmo não se passa com a interrogativa *Q-é-que* em (30), perfeitamente gramatical. Os julgamentos são reconciliáveis segundo Declerck (1988:82), que diz que quando o verbo copular está na forma *neutra* em sentença especificacional, a mesma é gramatical somente se o verbo principal expressa algo relevante ao momento presente. Sem contexto dado, é muito mais comum interpretar-se uma interrogativa como relevante ao presente do que uma clivada. Ou seja, a clivada fica deteriorada, mas não a interrogativa. Esta forma é gramatical na *língua em uso* para muitos falantes do PB.

As interrogativas simples (38), entretanto, seguem as declarativas simples (33), sugerindo, novamente, que estas têm comportamento diferente do das *Q-é-que* e *Q-que*:

(38) *Quem a Maria gosta?

2.4 'Que' Introduz uma Cláusula Relativa nas Clivadas, *Q-é-que* e *Q-que*¹⁷

A discussão sobre a omissão da preposição nas clivadas especificacionais (35), nas interrogativas *Q-é-que* (36), e nas *Q-que* (37), traz à tona outra observação sobre a partícula 'que': o PB tem uma quarta estrutura na qual a preposição pode ser omitida, a *relativa cortadora* (39). Ora, se a omissão da preposição nas *cortadoras* é gramatical, é plausível que 'que' introduza, de fato, uma *relativa* nas clivadas e nas interrogativas *Q-é-que* e *Q-que*.

(39) A pessoa que a Maria gosta é alta.

Faz-se necessária breve análise do comportamento de 'que' ao introduzir relativas no PB: enquanto 'que' pode introduzir uma cláusula subordinada infinitiva como em (40), o mesmo não é possível se 'que' introduz uma relativa, como mostra a agramaticalidade de (41):

(40) A Maria disse que seguir o caminho é importante.

(41) O caminho a/*que seguir é longo.

Similarmente, como já notado em (21), as interrogativas *Q-é-que* e *Q-que* não aceitam complementos infinitivos, mas as interrogativas *simples* os aceitam (21), novamente indicando que o 'que' nestas comporta-se como o 'que' das *relativas*. Note-se ainda que nas clivadas o verbo principal não pode ser infinitivo (42), e que na literatura translinguística, 'that' introduz uma *relativa* (Declerck 1988; den Dikken 2001, 2013; Frascarelli & Ramaglia, 2009, 2013):

(42) *É um livro que ler.

A análise de Efeitos de Extração é mais um indicador da existência de *relativa* nas clivadas. É notavelmente mais difícil extrair elementos de uma cláusula *relativa* – como ilustrado pela agramaticalidade de (43), do que de uma cláusula *encaixada*, como mostra (44):

(43) Ela contratou alguém que fala uma língua românica. *Que língua românica ela contratou alguém que fala ___?

(44) A Maria disse que o João falou com a Ana. Com quem a Maria disse que o João falou ___?

O mesmo acontece com a cláusula introduzida por 'que' nas clivadas especificacionais¹⁸:

(45) Foi o João que falou com a filha da Maria.

*Com quem foi o João que falou _____?

18 Como já notado por Frascarelli & Ramaglia (2009, 2013) para o italiano.

Se, entretanto, ao invés de clivar o elemento ‘o João’ (que é o sujeito lógico da sentença), clivar-se o elemento ‘com a filha da Maria’, e extrair-se o elemento clivado para formar uma interrogativa, como em (46), o resultado é gramatical, mostrando que o problema em (45) resulta da tentativa de extração de elemento interno à cláusula introduzida por ‘*que*’, e não da tentativa de extrair-se um elemento da clivada. Ademais, ao tentar-se extrair o elemento ‘o João’ em (46) também obtém-se sentença *agramatical*, similar a (45), mostrada em (47):

(46) Foi com a filha da Maria que o João falou.

Com quem foi _____ que o João falou?

(47) *Quem foi com a filha da Maria que _____ falou?

Dada a discussão acima, é plausível que a extração de elementos internos à cláusula introduzida por ‘*que*’ seja problemática porque, como nas *relativas*, estar-se-á extraindo de estrutura que contém operador não-interrogativo, uma operação amplamente desfavorecida translíngüisticamente. Em resumo, a discussão aqui delineada, além de apresentar evidência para estrutura que contém cláusula *relativa*, favorece duas hipóteses, (i) a de que há um operador na cláusula introduzida por ‘*que*’ (como de fato será proposto) e a de que (ii) clivadas especificacionais são estruturas biclausais, já que o elemento (a ser) clivado não pode ser argumento na estrutura de CONEXÃO (MERGE) inicial, pois se fosse, as extrações mostradas em (44) e (46) não seriam possíveis, sendo estes elementos internos à cláusula introduzida por ‘*que*’.

Quanto à natureza da *relativa* das clivadas, Declerck (1988:152) menciona que a mesma não se comporta como uma *restritiva* em vários aspectos. Pangidou (2039:39) nota que a *relativa* das clivadas tem propriedades das restritivas¹⁹ e das apositivas. A *relativa* das clivadas (e interrogativas), deve ser *relativa livre*, já que esta seção e 2.1.1 indicam que o elemento clivado não é inicialmente CONECTADO como argumento da cláusula ‘*que*’. Isto gera impasse, pois as relativas livres do PB não são introduzidas por ‘*que*’. Os detalhes estão a seguir.

3. Derivando as clivadas e as interrogativas *Q-é-que* e *Q-que*

Inicia-se com pontos cruciais: (i) como discutido em 2.1, 2.2 e 2.3, no PB as clivadas, as interrogativas deslocadas *Q-é-que* e *Q-que* comportam-se de maneira equivalente, sugerindo derivação sintática análoga; (ii) a derivação sintática proposta para as três deve explicar os padrões de CASO e concordância discutidos em 2.2: esta derivação é a proposta por Frascarelli & Ramaglia (2009, 2013) para as clivadas do italiano, que comportam-se como as do PB; (iii) a evidência indica que ‘*que*’ introduz uma cláusula *relativa livre*, uma estrutura deve explicar o fato de que as estas relativas não são introduzidas por ‘*que*’ no PB. Tal estrutura é a de den Dikken & Singhapreecha

¹⁹ Baseada em propriedades sintáticas do grego Cipriota, Pangidou (2009) acaba propondo uma *relativa restritiva*.

(2004), como usada em Frascarelli & Ramaglia (2009, 2013). Usa-se o termo *relativa livre sem núcleo* (den Dikken, 2013):²⁰

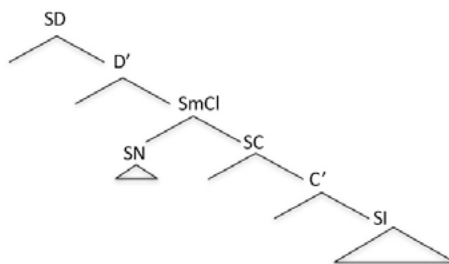


Figura 1. *Relativa Livre sem Núcleo* da Clivada Especificacional (adaptada de Frascarelli & Ramaglia, 2009, 2013).

Na análise adotada aqui o SD relativo é CONECTADO como sujeito de uma *small clause* (SmCl) cujo predicado é um sintagma X, o Foco da clivada. Translinguisticamente, as clivadas são ainda estratégias de *Tópico-Comentário*, ou seja, o SD relativo é constituinte deslocado (F & R, 2009, 2013). A cópula é semanticamente vazia (LINKER em den Dikken, 2006).

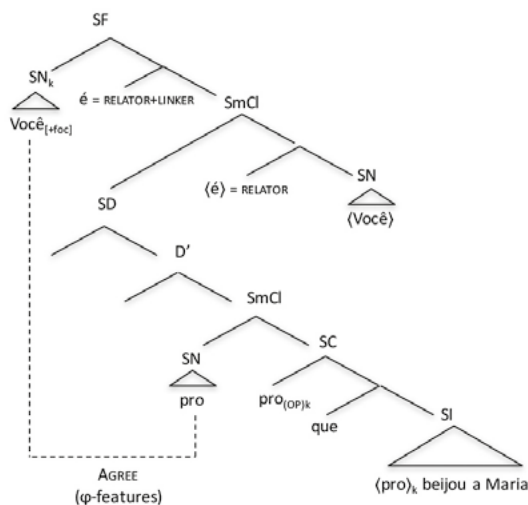


Figura 2. Estrutura Base de Conexão (Merge) para Clivadas Especificacionais (adaptada de Frascarelli & Ramaglia, 2013)

²⁰ *Headless relative*. Ver também de den Dikken & Singhapreecha (2004) para a CONEXÃO de base. Notando que 'that' não introduz relativas no inglês e que 'which' tem comportamento diferenciado nas clivadas (se comparado às relativas normais) e observando que a distribuição de 'which' e 'that' é mutuamente exclusiva nas clivadas, den Dikken propõe uma estrutura na qual a posição [Spec,SmCl] da *relativa livre sem núcleo* é ocupada ou por 'which' (inerentemente [+SPEC] para especificidade), ou por operador nulo (que carrega traço [α SPEC]). O núcleo do SmCl será então NULO se a posição Spec for ocupada por 'qual', ou será ocupado por 'that' – 'que' no PB – se [Spec,SmCl] for ocupada por um operador NULO (den Dikken, 2013:51-59).

Tendo como base a estrutura da Figura 2, a estrutura final das clivadas de objeto seria²¹:

(48) É a mim que a Maria beijou.

(49) [_{SForça} [_{SG} [_{SI} t'_{SDrel} é [_{SmCl} t_{relSD} t_{predPP}]]] [_{SF} [_{SP} a mim]] [_{SFam} [_{SD} [_{SmCl} [_{SN} pro] [_{SC} [_{pro}_{OPk}] que a Maria... (pro)_k]]]]] t_{TP}]]]]

(50) **Fui eu** que a Maria beijou.

(51) [_{SForça} [_{SG} [_{SI} [_{SD} pro]_i fui [_{SmCl} t_{SDpro} t_{SNeu}]]] [_{SF} [_{SN} eu]] [_{SFam} [_{SD} [_{SmCl} [_{SN} pro]] [_{SC} [_{pro}_{OPk}] [que a Maria... (pro)_k]]]]] t_{SI}]]]]

Diferente das clivadas de objeto, nas clivadas de sujeito é este quem determina a concordância com a verbo principal. A concordância é mediada pelo núcleo NULO da *relativa*:

(52) **Fui eu** que beijei a Maria.

(53) [_{SForça} [_{SG} [_{SI} [_{SD} pro]_i fui [_{SmCl} t_{SDpro} t_{SNeu}]]] [_{SF} [_{SN} eu]] [_{SFam} [_{SD} [_{SmCl} [_{SN} pro]] [_{SC} que pro beijei a Maria]]]]] t_{SI}]]]]

Antes de seguir, mostra-se como a proposta esclarece a questão dos resumptivos. Miotto & Negrão (2007) notam que clivadas não aceitam pronomes resumptivos como as relativas:

(54) *Foi pro aluno_i que você entregou o livro pra ele_i.

(55) *Foi o aluno_i que ele_i não veio hoje. Resenes (2009: 28, seu (32))

Na derivação descrita acima para as clivadas, a *relativa* tem núcleo NULO, externo ao SC²², e a categoria vazia neste contida abriga uma variável **(pro)**, ou seja, a posição não está livre (ver Figura 2), não significando porém, que resumptivos não são licenciados nas clivadas:

(56) "... Foi a **Dilma**, **ela** que mandou black bloc imaginário pra manifestação..." (Mr.Greg@UserDiogo)

O exemplo acima mostra que pronomes resumptivos não aparecem em posição pós-*'que'* como nas *relativas* normais, mas sim em posição pré-*'que'*. Isto se encaixa na presente narrativa: o núcleo do SD relativo é um *pro* licenciado por antecedente de discurso, o elemento clivado, portanto faz sentido que, se a língua aceita pronome resumptivo, este núcleo seja opcionalmente ocupado por um. Ou seja, pronomes resumptivos parecem ser sim, licenciados nas clivadas do PB, mas, em razão da estrutura destas, eles são externos ao SC relativo, pré-*'que'*.

Quanto às interrogativas *Q-é-que*: repetindo (48) abaixo contendo *'quem'* como Foco:

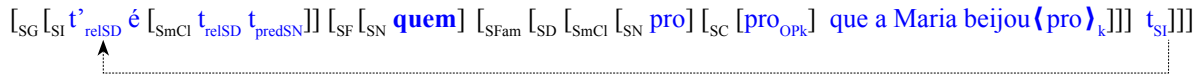
(57) O predicado *'quem'* é atraído para [Spec,SF] (ou [Spec,SFContr] para Foco contrastivo) e satisfaz o traço [+foc]:

[_{SF} [_{SN} quem]] [_{SFam} [_{SD} [_{SmCl} [_{SN} pro] [_{SC} [_{pro}_{OPk}] que a Maria beijou (pro)_k]]]]] [_{SI} t'_{relSD} é [_{SmCl} t_{relSD} t_{predSN}]]]]

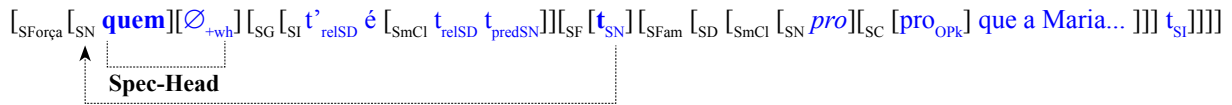
21 Assume-se a estrutura cindida do SC como em Rizzi (1997), Frascarelli & Hinterhölzl (2007), e Polletto & Pollock (2004).
 [Força (SForça) [Tópico Shift (SS) [Ground (SG) [Foco Contrastivo (SFContr) [Foco (SF) [Tópico Familiar (SFam)* [Sintagma Finito (SFin) [Sintagma Inflexional (SI) ...]]]]]]]]]]

22 O SN *pro* que é núcleo da relativa não é parte da *cadeia operador-variável* interna ao SC Relativo (Frascarelli & Ramaglia, 2009: fn. 10), fornecendo ulterior evidência de que um pronome aberto como *'ela'* pode ocupar o núcleo da relativa nas clivadas.

(58) O SD relativo é cruzado por movimento remanescente do SI para [Spec,SG]:



(59) SForça é CONECTADO, o núcleo NULO é [+wh], e atrai o elemento mais próximo que o satisfaça, em [Spec,SF]:



As interrogativas *Q-que* são obtidas por apagamento da cópula.²³

(60) [_{SForça} [_{SN} \text{quem}] [_{\emptyset_{+wh}}] [_{SG} [_{SI} t'_{relSD} \acute{e} [_{SmCl} t_{relSD} t_{predSN}]] [_{SF} [_{t_{SN}}] [_{SFam} [_{SD} [_{SmCl} [_{SN} \text{pro}] [_{SC} \text{que a Maria...}]]] t_{SI}]]]]]]]

Finalmente, (59) e (60) explicam as aparentes violações de Efeitos de Superioridade discutidas em 2.1.1 pois se em (60) o SD “*a Maria*” fosse substituído por “*quem*”, ter-se-ia uma interrogativa *Q-é-que* na qual o sintagma-Q de objeto, sendo o elemento clivado, ainda é o elemento mais próximo para satisfazer o traço [+wh] de Força⁰, gerando sentença gramatical.

4. Clivadas especificacionais encaixadas em apresentativas

O PB possui ainda *clivadas apresentativas*, uma estratégia de Focalização larga (diferente das especificacionais), usada para focalizar cláusulas encaixadas inteiras (Braga et al., 2009; Resenes, 2009). A *clivada apresentativa* é, sistematicamente, introduzida por cópula *verdadeiramente invariável* – a opcionalidade de concordância e congruência das clivadas especificacionais não se aplica aqui, ver (62) – e por uma partícula ‘*que*’:

(61) É + que + proposição (clivada apresentativa)

(62) ‘É/*Foi que a Maria beijou o João.’

O PB permite ainda encaixamento de clivada especificacional em clivada apresentativa, onde a primeira cópula é *invariável*, e a segunda pode, ou não, ter traços-Φ ou Tempo:

(63) “...– Ciel... ? – Eu... Sinto muito... É que fui eu que criei Copy-X, é por isso que...” (Fanfiction)

(64) “Me perdoa por as vezes precisar ... de você, ... É que é você que eu tenho, você é meu amor...” (Hearts and Girls)

Observe-se nos exemplos acima que a porção sublinhada tem propósito duplo: *Focalizar a clivada encaixada e mudar o tópico da conversação*. É possível então que a expressão ‘*é que*’ das *apresentativas* ocupe uma projeção funcional Tópico. Note-se ainda que tal projeção precisaria ocupar posição mais alta do que a projeção Foco para gerar a sequência linear correta. O Sintagma Tópico

²³ A discussão sobre a gramaticalização da cópula não é incluída por motivos de espaço. O apagamento de cópula não é incomum translinguisticamente, acontecendo nas clivadas do Tagalog e do Afar (Frascarelli & Ramaglia, 2009:5), e no Escocês Gaélico (Wayne Harbert, comunicação pessoal). No PB há apagamento em outros contextos, como em “*Qual (é) o seu nome?*”

Shift (SS) descrito em Frascarelli & Hinterhölzl (2007) encaixa-se nesta descrição, estando acima das projeções Foco, além de ter traço [+aboutness], correspondendo à ideia de que ‘é que’ introduz mudança de tópico na conversação. A proposta é que (63) e (64) resultam da CONEXÃO de ‘que’ e de ‘é’ a clivadas como as em (25)-(27):

(65) [SG [SI t' relSD é [SmCl t' relSD t' predPP]]] [SF [PP a mim] [SFam [SD [SmCl [SN pro] [SC [pro_{OPk}] que a Maria beijou (pro)_k]]] t_{SI}]]]

(66) Os itens lexicais ‘que’ e ‘é’ são CONECTADOS (MERGED) (nesta ordem, respectivamente):

[SForça [SS é [SS que [SG [SI t' SD é [SmCl t_{SD} t_{PP}]]] [SF [PP a mim] [SFam [SD [SmCl [SN pro] [SC que a Maria beijou]]] t_{SI}]]]]]]]

Note-se que (66) tem dois SS, mas Frascarelli & Hinterhölzl (2007) mostram que o SS é o único Tópico acima de Foco. No PB entretanto, (67) mostra que ‘é que’ não é fossilizada, pois admite intervenção adverbial, não podendo então ocupar um único núcleo funcional.

(67) É só que eu me assustei.²⁴

5. Derivando interrogativas deslocadas q-duplo-ser-que

Tendo em mente a derivação das interrogativas *Q-é-que* e *Q-que* discutida na seção 3, uma interrogativa deslocada Q, derivada analogamente à estrutura em (66) resultaria em:

(68) [SForça quem[∅_{+wh}] [SS é [SS que [SG [SI t' SD é [SmCl t_{SD} t_{SN}]]] [SF t_{SN} [SFam [SD [SmCl [SN pro] [SC que a Maria ...]]] t_{SI}]]]]]]]



‘Quem é que é que a Maria beijou?’

Voltando às *interrogativas deslocadas Q duplo-ser-que* em (4)-(11), não repetidas por motivos de espaço, mostra-se agora como (68) gera (4)-(7) e exclui (8)-(11): o exemplo em (4) é idêntico a (68). A sentença em (5) é aceitável pois a cópula das clivadas especificacionais do PB, ainda contém traços de Tempo e traços-Φ, e pode ser inflexionada. A cópula das clivadas apresentativas pode ser apagada, gerando (6) e (7). Quanto às variantes agramaticais, (8) e (9) não são possíveis porque, como mostrado em (62), a cópula é invariável nas apresentativas do PB, não pode ser inflexionada para Tempo, como acontece nas duas sentenças. Por fim, os dados indicam que as apresentativas selecionam proposições como complemento (complementos sentenciais), inviabilizando apagamento da segunda cópula em (10) e (11).²⁵

A derivação aqui proposta também: (i) provê solução unificada²⁶ para o núcleo funcional que carrega o traço [+wh], o núcleo NULO localizado em Força⁰, (ii) provê explicação plausível para

24 A mesma é frequente no PB e existe no francês e no italiano: “C’est seulement que...” e “È solo che ...”

25 Outra possibilidade lógica é a de que só a cópula mais próxima ao núcleo que tem o traço [+wh] pode ser apagada no PB.

26 Para todas as interrogativas aqui discutidas, com exceção das interrogativas Q simples que não foram endereçadas.

a interrogativa Q em (69), talvez a variante *in situ* das interrogativas *Q-é-que*, onde o sintagma-Q clivado não é movido para Força⁰:

(69) É quem que a Maria beijou?

6. Discussão e Considerações finais

O presente estudo apresentou uma proposta sobre a natureza das *interrogativas deslocadas Q duplo-ser-que* do PB, do ponto de vista de estrutura informacional e sintático. A proposta apoiou-se na ideia de que estas interrogativas são derivadas analogamente à clivadas especificacionais encaixadas em orações clivadas apresentativas, e nas premissas de que (i) as interrogativas *Q-é-que* e *Q-que* são estruturas biclausais sintaticamente relacionadas às clivadas especificacionais; (ii) a partícula ‘*que*’ introduz uma *cláusula relativa*. Mostrou-se ainda como esta *relativa* difere estruturalmente de outras no PB, sendo uma *relativa livre sem núcleo* (cf. seção 3). Salientou-se que as clivadas do PB têm diferentes padrões de CASO e CONCORDÂNCIA, e uma derivação proposta deve poder explicá-los (como Frascarelli & Ramaglia, 2009, 2013). Efeitos secundários da proposta são solução unificada do núcleo funcional que tem traço [+wh] – o núcleo NULO Força⁰, e potencial explicação para (69) acima. Futuros estudos promoverão entendimento mais detalhado das Q deslocadas simples e das interrogativas *in situ*, e investigarão a projeção funcional Força no PB. Há também necessidade de entender em detalhes aspectos semânticos e pragmáticos das *interrogativas deslocadas Q duplo-ser-que*, uma vez que estas parecem ser usadas em contextos privilegiados.

7. Referências bibliográficas

- Bošković, Željko. “Pseudoclefts.” *Studia Linguistica* 51.3 (1997): 235-277.
- Braga, Maria Luiza, Mary A. Kato and Carlos Miotto. “As Construções-Q no Português Brasileiro Falado.” *Gramática do Português Culto Falado no Brasil: A Construção da Sentença*. Ed. Mary A. Kato and Milton do Nascimento. Vol. III. Campinas: Editora Unicamp, 2009. VII vols. 241-289.
- Declerck, Renaat. *Studies on copular sentences, clefts and pseudo-clefts*. 1988.
- den Dikken, Marcel. “Specificational copular sentences and pseudoclefts: A case study.” *The Blackwell Syntax Companion*. Ed. Martin Everaert and Henrik van Riemsdijk. Vol. IV. Malden/Oxford: Blackwell Publishers, 2001. V vols. 292.
- den Dikken, Marcel and Pornsiri Singhapreecha. “Complex Noun Phrases and Linkers.” *Syntax* 7.1 (2004): 1-54.
- den Dikken, Marcel. “Predication and Specification in the Syntax of Cleft Sentences.” *Cleft Structures*. Ed. K. Hartmann and T. Veenstra. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2013. 35 - 70.
- Frascarelli, M. & Ramaglia, F. “(Pseudo)-Cleft Constructions at the Interfaces.” *Cleft Structures*. Ed. Katharina and Tonjes Veenstra Hartmann. Vol. viii. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2013. 97-138.

- Frascarelli, M. and F. Ramaglia. "(Pseudo)cleft Constructions at the Interfaces." March 2009. *LingBuzz*. Michael Starke. January 2013. <lingbuzz/000841>.
- Frascarelli, Mara and Roland Hinterhölzl. "Types of Topics in German and Italian",.," *On Information Structure, Meaning and Form*. Ed. Kerstin Schwabe & Susanne Winkler (eds.). Amsterdam/Philadelphia,: John Benjamins Publishing Company, 2007. 87-116.
- Higgins, Francis Roger. *The Pseudo-Cleft Construction in English*. New York/London: Garland Publishing, 1979.
- Kato, M A and C Mito. "A Multi-Evidence Study of European and Brazilian Portuguese wh-Questions." Kepser, S. and M. Reis. *Linguistic evidence: Empirical, theoretical, and computational perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005.
- Kato, M A and E Raposo. "European and Brazilian Portuguese Word Order: Questions, Focus and Topic Constructions." *Aspects of Romance Linguistics. Selected Papers from the LSRL XXVI*. Ed. C Quicoli, M Saltarelli & M.L.Zubizarreta C.Parodi. Washington: Georgetown University Press, 1996. 267-278.
- Kato, M. A. "Focus and Wh-Questions in Brazilian Portuguese." *Linguistic Variation: Confronting Fact and Theory*. Ed. R. T. Cacoulios, N. Dion and A. Lapierre. New York/London: Routledge Taylor & Francis Group, 2015. 111 - 128.
- Kato, Mary A. and Ilza Ribeiro. "Cleft Sentences from Old Portuguese to Modern Portuguese." Dufter, A., & Jacob, D. *Focus and Background in Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009. 123-154.
- Kato, Mary Aizawa. "The role of the copula in the diachronic development of focus constructions in Portuguese." *Variation within and across Romance Languages: Selected papers from the 41st Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL), Ottawa, 5-7 May 2011*. Ed. Marie-Hélène Côté and Eric Mathieu. Ottawa: John Benjamins Publishing Company, 2014. 297-314.
- Kato, Mary. A. "Free Small Clauses in Brazilian Portuguese." *DELTA* 23.Especial (2007): 85-111.
- Lopes-Rossi, M. A. G. *A sintaxe diacrônica das interrogativas-Q do português*. Doctoral Dissertation. UNICAMP. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 1996.
- Mito, C. & Negrão, E. V. "s sentenças clivadas não contêm uma relativa." *Descrição, História e Aquisição do Português Brasileiro*. Ed. A.T. de Castilho, et al. Campinas/São Paulo: FAPESP/Pontes, 2007. 159-183.
- Mito, C. "As interrogativas no português brasileiro e o critério WH." *Letras de Hoje—Estudos e debates de assuntos de linguística, literatura e língua portuguesa* 29.2 (1994): 19-33.
- Mito, Carlos and M. C. Figueiredo Silva. "Wh que = Wh é que?" *DELTA* 11.2 (1995): 301-311.
- Mito, Carlos and Mary A. Kato. "As interrogativas no português brasileiro e o critério WH." *Letras de Hoje—Estudos e debates de assuntos de linguística, literatura e língua portuguesa*. June 1994: 19-33.
- . "As interrogativas-Q do Português Europeu e do Português Brasileiro Atuais." *Revista da ABRALIN* 4.1 & 2 (2005): 171-196.
- Mito, Carlos. "Wh é que ≠ wh que." *Estudos Linguísticos* 26 (1997): 648-654.

Pangidou, Fryni. *Clefts and Wh-Question Formation in Cypriot Greek*. Universiteit Utrecht. Utrecht, 2009.

Poletto, Cecilia and Jean-Yves Pollock. "On the left periphery of some Romance wh-questions." *The Structure of CP and IP: The Cartography of Syntactic Structures*. Ed. Luigi Rizzi. Vol. 2. Oxford: Oxford University Press, 2004. 251-296.

Resenes, Mariana S. *Sentenças Pseudo-Clivadas do Português Brasileiro*. M.A. Thesis. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis: UFSC, 2009.

Rizzi, Luigi. "The Fine Structure of the Left Periphery." *Elements of grammar: Handbook in generative syntax*. Ed. L. M. V. Haegeman. Dordrecht: Springer Netherlands, 1997. 281-337.

8. Tweets and Google searches

25 February ∞ @AryanaFaria. "'Só os loucos sabem'", o que afinal que só os loucos sabem? — tuuuuuuuuuuuudo! haha' (: <http://4ms.me/h2v2Az>". 21 Feb 2011. Tweet

Ari Quadros. "...Quando, afinal, que essa gente vai criar vergonha na cara?...". <http://wp.clicrbs.com.br/rosanedeoliveira/2014/11/18/aposentadoria-especial-para-deputados-avanca-na-assembleia/?topo=13,1,1,,77>. Webpage.

CDI News. "A pergunta que todo mundo está fazendo com relação a essa onda de acidentes no perímetro urbano da BR-040 em Carandaí é: "Mais o que afinal é que está havendo com os motoristas em Carandaí? ...". <http://capelanews.com/mais-um-acidente-na-040-em-carandai-2/>. January 25 2015.

Chadaizerã @eduardo_chadai. Replying to @JorgeFurtado99 @Joao_viitin. "É frio que eu gosto Calor é horrível mano KKKKKKKK." Jun 13.

Corsario137. "Nunão, Só me diz uma coisa: onde está este tratado, acordo ou convenção? onde que quem assinou o que? Ou entre países existe acordo de fé?". <http://www.naval.com.br/blog/2014/05/12/apesar-da-crise-ucraniana-franca-vai-fornecer-a-russia-os-navios-tipo-mistral/>. May 14 2014.

da Silva, M. A. G. "(E porque que pegou fogo?) Olha, eles falam que é eu que queimei, mas aí eu pensei que foram as crianças, ...". www.ufjf.br/conecta/files/2012/03/Maria-Aparecida.doc. Retrieved June, 2016.

Fanfiction. "Zero acabara de ter uma difícil luta contra Rainbow Devil, um dos vários guerreiros do exército neo-arcadiano, em uma das instalações de Neo Arcadia, quando ele se dirigiu à sala do Trans-Server, Zero teve uma surpresa... Ciel estava lá.

– Ciel... O que você está fazendo aqui?

– Eu... Sinto muito... É que fui eu que criei Copy-X, é por isso que tudo isso está acontecendo..." <http://fanfiction.com.br/historia/150058/Promessa/capitulo/1/>. Recovered June 24, 2015.

Francisco Burnay. "E, como todos sabem, há mais exemplos de formas desonestas de proteger um negócio com o simples intuito de o fazer render mais, e não impedir o seu colapso, fazendo uso de lógicas estapafúrdias sobre o que é que quem deve a quem." http://ktreta.blogspot.com/2014/01/os-piratas.html_01/25/14, 18:47.

Hearts and Girls. “Me perdoa por as vezes precisar tanto de você, implorar tanto a sua atenção. É que é você que eu tenho, você é meu amor e meu melhor amigo.” <http://heartsandgirls.tumblr.com/post/114185964671/para-meu-amor>. Recovered June 24, 2015.

Lucas Garcia [@LucasGarcia](https://twitter.com/LucasGarcia). “Quem que você gosta ? — Meus amigos, meu pais minha família e por ai vai rs <http://ask.fm/a/aeo9ceam>”. <https://twitter.com/search?q=%22quem%20que%20voc%C3%AA%20gosta%22&src=typd>. 9 Apr 2014.

Mr. Greg [@UserDiogo](https://twitter.com/UserDiogo). “@nineinafternoon Foi a Dilma, ela que mandou black bloc imaginário pra manifestação FORA DILMA, FORA PT.” <https://twitter.com/search?q=%22foi%20a%20dilma%2C%20ela%20que%22&src=typd>. Apr 30 2015.

Vicente Capun Neto. “Quem, afinal que é entreguista? Esses cleptocratas não roubaram “da” Petrobrás, eles roubaram A Petrobras... pouco sobrou...só dívidas e ineficiência”. <http://vcapun.jusbrasil.com.br/publicacoes>. Webpage.

Yngrid Santos [@YngridSantos](https://twitter.com/YngridSantos) Replying to [@Fabriciosousaaa](https://twitter.com/Fabriciosousaaa) [@Fabriciosousaaa](https://twitter.com/Fabriciosousaaa) «tá bom, eu cozinho pra gente! O que é que você gosta?» <https://twitter.com/search?q=%22que%20%C3%A9%20que%20voc%C3%AA%20gosta%22&src=typd>. 14 Apr 2016.

Análise prosódica da variedade linguística de Mocajuba

Maria Sebastiana da Silva Costa¹

Albert Rilliard²

Regina Célia Fernandes Cruz³

Introdução

Este artigo descreve o padrão melódico entoacional das sentenças declarativas neutras e interrogativas totais do português falado em Mocajuba (PA) com dados do projeto *Atlas Multimédia Prosódico do Espaço Românico* (AMPER⁴). Trata-se de uma abordagem acústica da variação prosódica dialetal, relacionada aos parâmetros físicos dos contornos de frequência fundamental, duração e intensidade, assim como às variáveis sociais – sexo e escolaridade – na distinção das modalidades frasais. Para a interpretação dos dados foram comparados os resultados com as descrições prosódicas disponíveis e buscou-se aparato teórico na Sociofonética (FOULKES; DOCHERTY, 2006) e na Fonética Acústica (MERTENS, 2004; HERMES, 1998; CONTINI; PROFILI, 1989).

O presente artigo, no âmbito do projeto AMPER-Norte⁵, recentemente teve seus estudos voltados para a Sociofonética, área de conhecimento que vem contribuindo com questões teóricas na área da Fonética e da Sociolinguística. Conforme Foulkes; Docherty (2006, p. 411): “variação sociofonética refere-se a aspectos variáveis da fonética e da estrutura fonológica que estão correlacionadas a aspectos sociais”⁶. Para estes teóricos, o termo Sociofonética é uma ciência de interface entre a Fonética e a Sociolinguística, por ser um instrumento que contribui tanto para a compreensão da natureza dos sons, quanto para a variação, a linguagem e a sociedade. Neste sentido, como explicitado acima, as análises têm enfoque nos parâmetros acústicos de Frequência Fundamental (doravante St), Duração

1 Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutoranda do PPGL-UFPA. sebast_costa@hotmail.com.

2 Laboratoire d'Informatique pour la Mécanique et les Sciences de l'Ingénieur (LIMSI-CNRS). albert.rilliar@limsi.fr.

3 Universidade Federal do Pará (UFPA). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. regina@ufpa.br

4 <http://pfonetica.web.ua.pt/AMPER-POR.htm>

5 *Atlas Prosódico Multimédia do Norte do Brasil*.

6 *Sociophonetic variation refers to variable aspects of phonetic or phonological structure in which alternative forms correlate with social factors.*

(doravante ms) e Intensidade (doravante dB) associados a fatores sociais (sexo e escolaridade), com o objetivo de verificar sua relevância na distinção de modalidades frasais.

Para a concretização da análise, realizou-se um tratamento estatístico mais robusto nos dados de Costa (2015), haja vista a necessidade em aprofundar as pistas prosódicas apontadas por esta, como características da variedade de Mocajuba (PA), a saber: os resultados apontaram uma forte coincidência entre tons descendentes e modalidade frasal declarativa, e tons ascendentes e modalidade interrogativa, com exceção dos dados de fala masculina, que realizaram apenas tons planos na modalidade interrogativa. Os resultados também evidenciaram que tanto o fator sexo, quanto o fator escolaridade determinam diferenças prosódicas na variedade de Mocajuba.

Para realizar as reflexões apontadas acima, este artigo fora distribuído nas seguintes seções: a primeira detém-se na descrição prosódica das variedades já estudadas pelo projeto AMPER-Norte no Brasil; a segunda seção apresenta resumidamente o trabalho de Costa (2015), a origem dos dados utilizados neste trabalho e o detalhamento sobre o processamento estatístico aqui adotado; na terceira seção serão explicitados os resultados alcançados; e por último, têm-se as considerações finais e as referências que embasam o estudo realizado.

1. Estudos de geoprosódia no norte do Brasil

No Pará, o projeto AMPER-Norte, sob a orientação da Dra. Regina Cruz, tem contribuído bastante com o desenvolvimento da caracterização das estruturas prosódicas do português falado na Amazônia.

Entre os resultados já encontrados, ressaltam-se o de Guimarães (2013), que estudou a variação prosódica dialetal na cidade de Belém (PA), no distrito de Mosqueiro. A referida pesquisa utilizou um *corpus* de 102 frases estudadas nas modalidades declarativa neutra e interrogativa total. Os resultados forneceram um desenho entoacional na sílaba tônica do último vocábulo do sintagma que, de uma maneira global, configurou-se em curvas melódicas descendentes para as frases declarativas e ascendentes para as frases interrogativas.

Brito (2014) estudou a variedade prosódica na zona urbana da cidade de Belém (PA). O *corpus* de sua pesquisa foi constituído com amostras de fala de seis locutores, os quais repetiram seis vezes 66 frases (*corpus* AMPER-Norte). A autora comprovou, em seu trabalho, que o parâmetro físico de F0 foi de maior relevância na distinção das modalidades frasais declarativa neutra e interrogativa total, mostrando movimentos significativos na sílaba tônica do último vocábulo do sintagma.

De acordo com os resultados dos trabalhos mencionados, Costa (2015) afirma que os primeiros estudos realizados pelo projeto AMPER, na região Norte, demonstram que as medidas acústicas de F0 e duração são fatores determinantes de distinção nas variedades já estudadas e ocorrem, preferencialmente, no elemento central da sílaba tônica do último sintagma nominal, no correspondente à análise acústica das modalidades frasais afirmativa neutra e interrogativa total.

Um estudo mais recente do projeto AMPER-Norte foi realizado por Lima (2016): a caracterização da variação dialetal do português falado no município de Santarém (PA). Ressalta-se que, para a variedade de Santarém, a autora trabalhou com o *corpus* expandido do projeto AMPER-Norte composto de 416 frases do tipo SVC (sujeito + verbo + complemento) com suas expansões em Sintagmas Adjetivais e Sintagmas Preposicionados. Os resultados obtidos mostraram que os parâmetros acústicos de F0 e duração são fatores determinantes de distinção nas modalidades frasais afirmativa neutra e interrogativa total, referentes à variedade falada em Santarém. O parâmetro acústico de intensidade não foi caracterizado como complementar de F0 e duração, por não apresentar resultados distintivos na variedade em estudo.

2. Metodologia

A metodologia está dividida em dois momentos. Primeiro será mostrado de que forma ocorreu o tratamento dos dados no trabalho de Costa (2015), no programa computacional Praat; em seguida, será feita uma breve abordagem sobre o tratamento estatístico aplicado nos dados para a realização deste trabalho.

2.1 *Descrição prosódica da variedade de Mocajuba (Costa, 2015): a origem dos dados*

O *corpus* desta pesquisa compreende um recorte dos dados de Costa (2015). Estes dados foram constituídos a partir dos passos metodológicos estabelecidos pelo projeto AMPER-POR⁷. Cada sentença foi repetida seis vezes durante a coleta de dados e passaram por sete etapas de tratamento: a) codificação; b) isolamento das repetições em arquivos de áudios individuais; c) segmentação fonética, apenas dos intervalos vocálicos, no programa Praat; d) aplicação do *Script Praat Amper* que gera um arquivo TXT, contendo as medidas acústicas das vogais segmentadas; e) seleção das três melhores repetições; e f) aplicação do programa *Interface Matlab* para a obtenção das médias dos parâmetros físicos das três melhores repetições, visualizadas em gráficos, histogramas e arquivos tonais (sentenças filtradas a partir da F0).

O *corpus* consta de 102 frases (*corpus* ampliado) que obedecem as mesmas restrições fonéticas e sintáticas. Dessa forma, as frases são do tipo SVC (sujeito + verbo + complemento) e suas expansões, com a inclusão de sintagmas adjetivais e preposicionados. A pauta acentual é outro aspecto prosódico distintivo do português e presente no *corpus* AMPER, pois as sentenças que o constituem são formadas por vocábulos que representam os três diferentes tipos de acento lexical do português (proparoxítono, paroxítono e oxítono).

⁷ Atlas Prosódico Multimídia do Português.

No momento da coleta de dados, fora pedido a cada locutor, seis repetições da série de frases do *corpus* (em ordem aleatória). Ao todo foram geradas 612 repetições por cada locutor, sendo selecionadas, para análise acústica, as três melhores repetições, a fim de serem estabelecidas médias dos diversos parâmetros acústicos: F0, Duração e Intensidade. As sentenças do *corpus* do trabalho de Costa (2015) possuem 10, 13 e 14 vogais, respectivamente. Vale ressaltar que, para este trabalho, foram usadas frases de 10 e 13 vogais, conforme será explicitado mais adiante.

Conforme determina o projeto geral, para a seleção dos locutores, foram levados em consideração os seguintes critérios: 1) faixa etária (acima de 30 anos); 2) escolaridade (fundamental, médio e superior); 3) tempo de residência na localidade (nativos do local). A partir desses critérios foram selecionados seis locutores (três homens e três mulheres) que participaram da coleta de dados. Trata-se, portanto, de uma amostra estratificada. Cada locutor recebeu um código de acordo com o sistema de notação adotado pela coordenação do projeto AMPER-POR.

Por último, ocorreu a aplicação do programa computacional *Interface Matlab* que forneceu a média dos parâmetros físicos de F0, ms e dB – em um arquivo fono.txt das três melhores repetições de cada frase e nas duas modalidades frasais (declarativa neutra e interrogativa total). O programa *Matlab* gerou, também, mais outros arquivos em formato de imagem contendo gráficos das médias de F0, Duração e Intensidade, assim como gráficos comparativos de ambas as modalidades frasais.

Costa (2015) afirma, em suas conclusões, que os parâmetros acústicos de F0 e Duração são complementares na caracterização prosódica dialetal da variedade do português falada em Mocajuba. Constatou-se ainda que a variável escolaridade não foi um fator determinante de distinção dos parâmetros físicos de F0, duração e intensidade, considerando que os resultados, dos parâmetros estudados, apresentaram valores bem regulares para os três níveis de variação, no que diz respeito aos sintagmas declarativo e interrogativo, assim como para a pauta acentual do vocábulo em escopo. Com base nesses resultados, notou-se a necessidade em aprofundar as análises, haja vista a possibilidade de normalização dos dados e, conseqüentemente, uma comparação mais precisa das análises referentes aos fatores sociais sexo e escolaridade.

A seguir, apresentar-se-á metodologia de normalização dos dados utilizada neste trabalho.

2.2 *Tratamento estatístico*

Para este trabalho, foram selecionadas 21 frases, que receberam tratamento estatístico mais robusto. A estatística foi aplicada para possibilitar uma comparação das variáveis em estudo (modalidades frasais, sexo e escolaridade) e estabelecer um padrão entoacional das declarativas neutras e interrogativas totais do português falado na cidade de Mocajuba (PA). As frases foram ordenadas por tipo de acento, nas modalidades declarativa neutra e interrogativa total, conforme pode ser observado no quadro 1.

Para a realização do tratamento estatístico, a fim de descrever os aspectos prosódicos do português investigados pelo projeto AMPER-Norte, em contextos de frases declarativas neutras e interrogativas totais, foram criados novos *scripts* pelo professor Albert Rilliard (LIMSI-CNRS, França), que complementaram a metodologia inicial proposta pelo projeto. Com esses *scripts*, foram feitas novas análises e, conseqüentemente, atingiu-se uma caracterização intradialetal completa dos aspectos prosódicos investigados.

Para que fosse possível comparar as produções de fala de diferentes locutores (homem e mulher) foi necessária a normalização dos valores de F0 (Hz) em semitons (ST) e, para isso, utilizou-se uma escala criada por Albert Rilliard que converte automaticamente, no programa Excel, os valores de F0 (Hz) em F0 (St), utilizando a seguinte fórmula: $n = 12 \times \log_2 (fn/m) 4$.

Os valores de duração também foram normalizados. Para tanto, foi utilizada, para análise, a duração relativa calculada com base na duração da frase: duração relativa = (duração da vogal/ duração da frase) x 100.

Realizou-se, ainda, o cálculo de Z-score para obter as medidas de duração (ms) e de intensidade (dB).

Quadro 1. Frases que compuseram o *corpus* analisado

Código	Proparoxítona	Código	Paroxítona	Código	Oxítona
pwp	O pássaro gosta do pássaro. (?)	kwt	O bisavô gosta do Renato. (?)	pwk	O pássaro gosta do bisavô. (?)
twp	O Renato gosta do pássaro. (?)	twt	O Renato gosta do Renato. (?)	twk	O Renato gosta do bisavô. (?)
kwp	O bisavô gosta do pássaro. (?)	pwt	O pássaro gosta do Renato. (?)	kwk	O bisavô gosta do bisavô. (?)
twv	O Renato gosta do pássaro bêbado. (?)	twf	O Renato gosta do pássaro pateta. (?)	kwb	O bisavô gosta do pássaro nadador. (?)
pwz	O pássaro gosta do Renato bêbado. (?)	pws	O pássaro gosta do Renato pateta. (?)	kwd	O bisavô gosta do Renato nadador. (?)
pwj	O pássaro gosta do bisavô bêbado. (?)	twx	O Renato gosta do bisavô pateta. (?)	twg	O Renato gosta do bisavô nadador. (?)
pyz	O pássaro gosta do Renato de Mônaco?	pysi	O pássaro gosta do Renato de Veneza	pyd	O pássaro gosta do Renato de Salvador

3. Análise

As análises do projeto AMPER têm enfoque nos parâmetros acústicos de frequência fundamental, duração e intensidade e, como já mencionado na metodologia, a F0 é expressa em (St), a duração em (ms) e a intensidade em decibéis (dB). Todas as medidas foram normalizadas, a fim de comparar os contornos entoacionais, referentes às sílabas tônicas dos três diferentes vocábulos das frases e com os três tipos de acento do português: oxítono, paroxítono e proparoxítono.

Os gráficos, a seguir, retratam o contorno entoacional encontrado para todas as frases de mesma estrutura morfológica acentual (tipo de acento) nas modalidades frasais declarativa neutra e interrogativa total para os três pontos de inquérito.

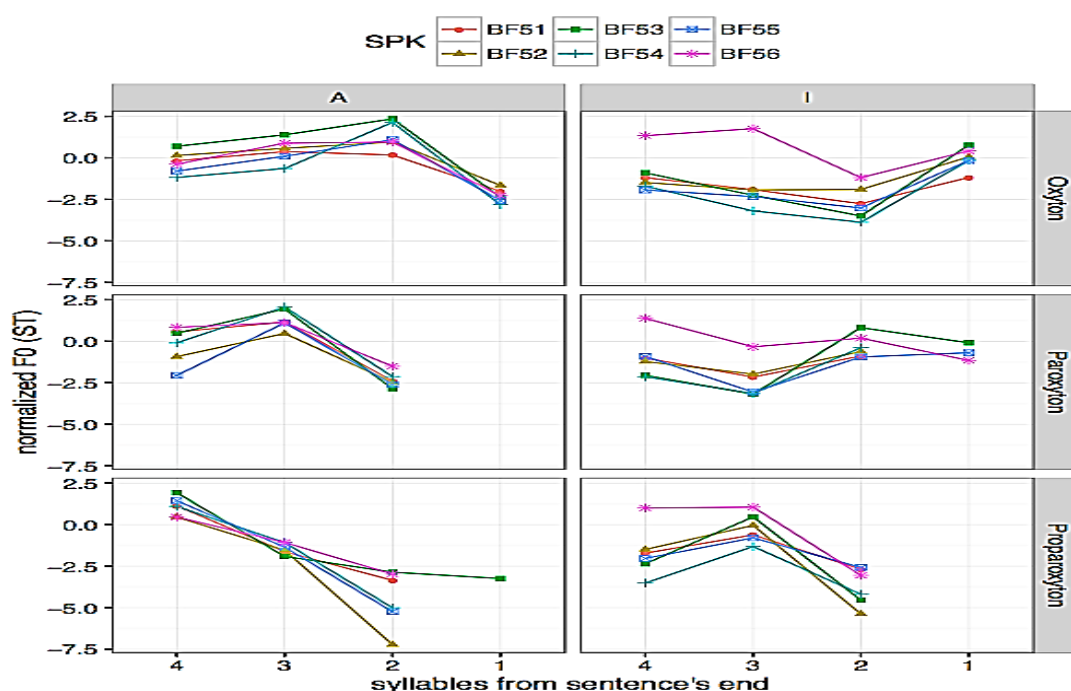


Gráfico 1. Comparativo referente ao parâmetro acústico de F0 (ST)

Legenda: Traços de F0 com as oxítonas (primeira linha), paroxítonas (segunda linha) e proparoxítonas (terceira linha); distribuídas na primeira coluna, as declarativas e na segunda coluna, as interrogativas; nível fundamental (feminino) de cor laranja, nível fundamental (masculino) de cor amarela, nível médio (feminino) de cor verde, nível médio (masculino) de cor azul fraco, nível superior (feminino) de cor azul forte, nível superior (masculino) de cor rosa.

Os gráficos apresentados são referentes ao parâmetro acústico de F0. Nele se nota que as curvas entoacionais referentes à pauta acentual oxítona, na modalidade frasal interrogativa, e as curvas na proparoxítona, nas declarativas, destoaram das demais, pois não corresponderam ao padrão

entoacional circunflexo. Em uma outra perspectiva, o parâmetro acústico de intensidade demonstrou variação, nas modalidades frasais, conforme se observa no gráfico a seguir:

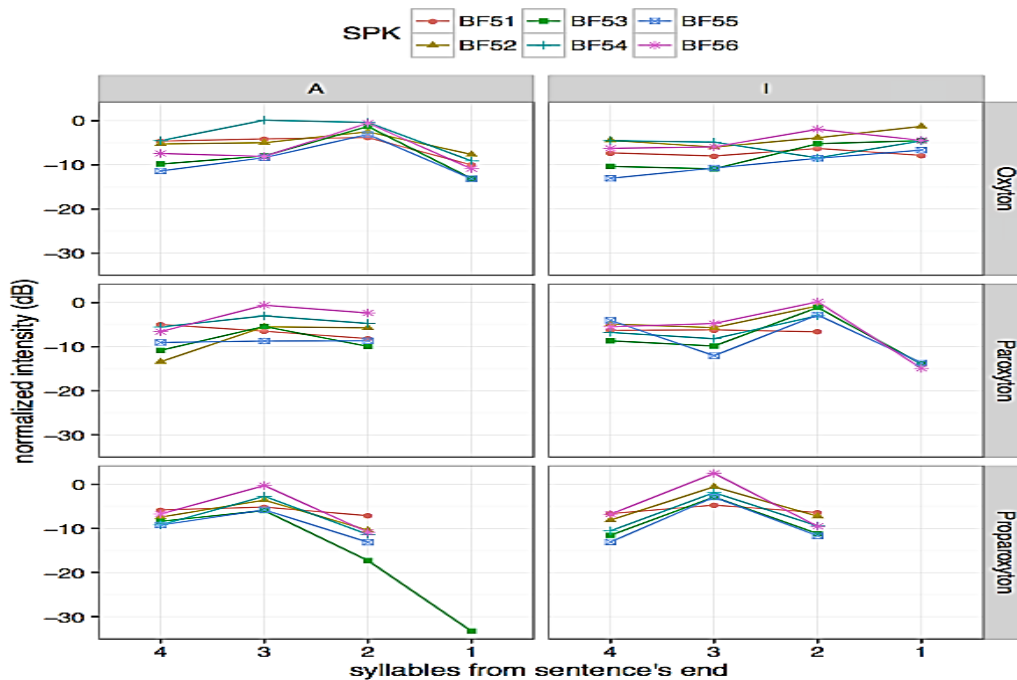


Gráfico 2. Comparativo referente ao parâmetro acústico de intensidade (dB)

Legenda: Traços de intensidade (dB) com as oxítonas (primeira linha), paroxítonas (segunda linha) e proparoxítonas (terceira linha); distribuídas na primeira coluna, as declarativas e na segunda coluna, as interrogativas; nível fundamental (feminino) de cor laranja, nível fundamental (masculino) de cor amarela, nível médio (feminino) de cor verde, nível médio (masculino) de cor azul fraco, nível superior (feminino) de cor azul forte, nível superior (masculino) de cor rosa.

No parâmetro intensidade (dB), a distinção ocorre mais especificamente nas declarativas, nas modalidades acentuais paroxítona e proparoxítona; e nas interrogativas, com mais relevância na oxítona e proparoxítona, não apresentando nas vogais tônicas citadas, um desenho melódico padrão. O parâmetro de duração demonstrou mais regularidade, conforme demonstrado no gráfico 3:

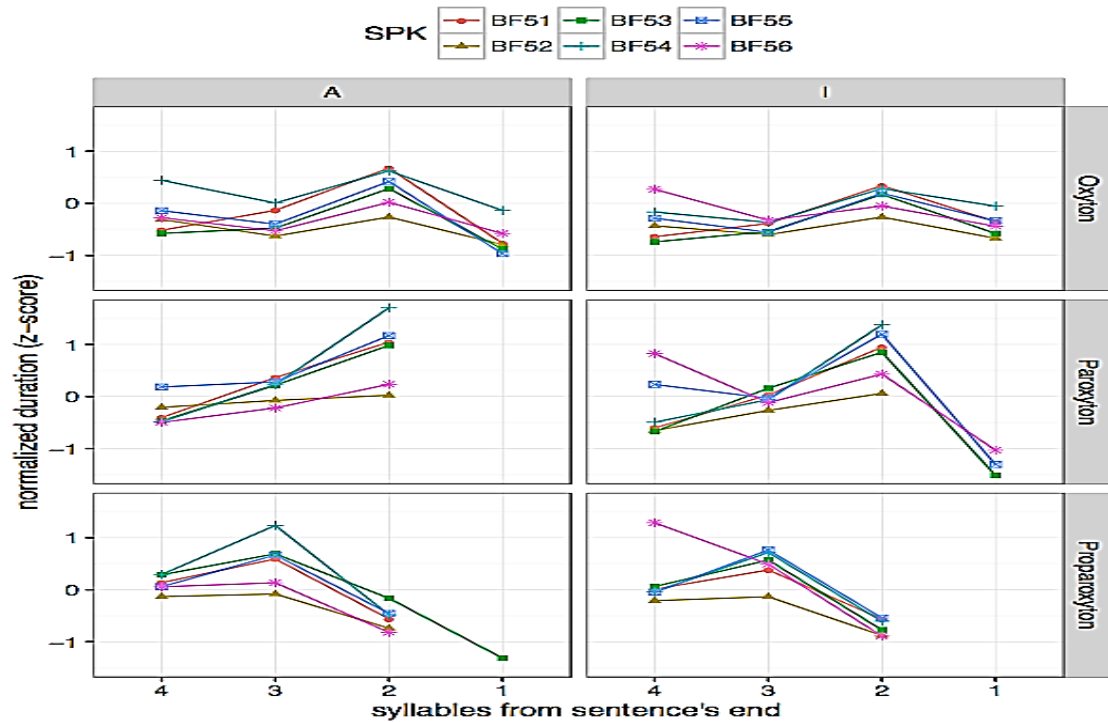


Gráfico 3. Comparativo referente ao parâmetro acústico de duração (ms)

Legenda: Traços de duração (z-score) com as oxítonas (primeira linha), paroxítonas (segunda linha) e proparoxítonas (terceira linha); distribuídas na primeira coluna, as declarativas e na segunda coluna, as interrogativas; nível fundamental (feminino) de cor laranja, nível fundamental (masculino) de cor amarela, nível médio (feminino) de cor verde, nível médio (masculino) de cor azul fraco, nível superior (feminino) de cor azul forte, nível superior (masculino) de cor rosa.

No parâmetro acústico de duração (z-score), as curvas apresentaram um modelo circunflexo, em todas as pautas acentuais e nas duas modalidades frasais, com exceção das curvas referentes à pauta acentual paroxítona, na modalidade declarativa, que destoaram das demais.

Observaram-se também as divergências prosódicas, entoacionais, entre os falantes mocajubenses. Para tanto, mediu-se a correlação da curva de F0, ponderada pelos valores de intensidade (HERMES, 1998). As medições são utilizadas para estudar a distribuição de pontos num espaço bidimensional, utilizando uma disposição multidimensional (doravante MDS).

Outra medida objetiva da divergência entre as estruturas prosódicas entoacionais foram feitas a partir de uma matriz de características prosódicas (CONTINI; PROFILI, 1989). As características são calculadas por meio de uma estilização *Prosogram*, que é uma forma de descrição da amplitude do movimento melódico e uma descrição relativa das sílabas (Figura 1).

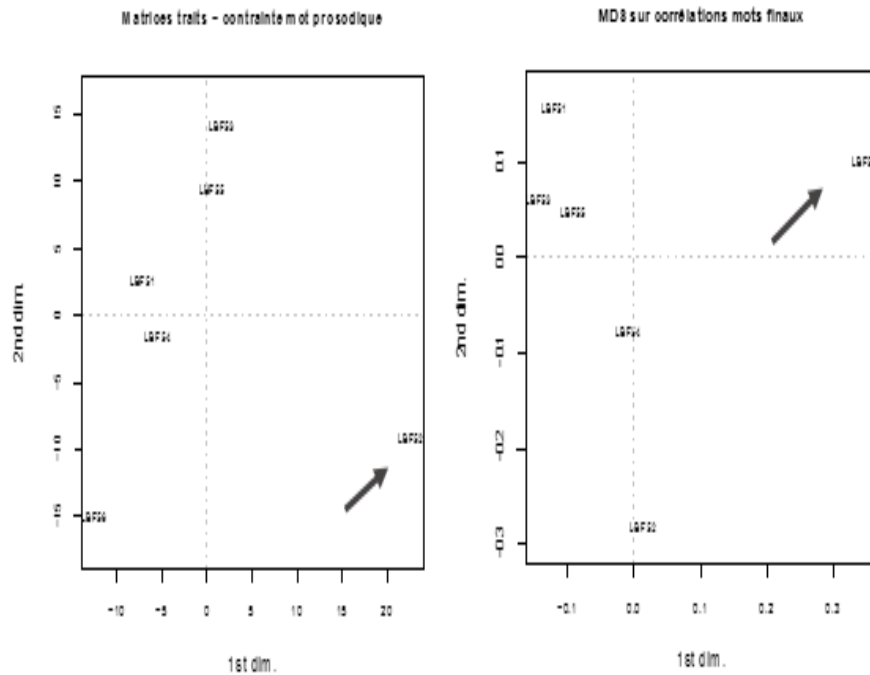


Figura 1. Disposição dos seis falantes nas duas primeiras dimensões de um espaço amostral (MDS) restringindo-se ao contorno das palavras-alvo e vogais tônicas

A figura acima demonstra a disposição dos seis falantes, nas duas primeiras dimensões de um espaço amostral multidimensional (MDS) realizada sobre os dados, correlacionando os contornos melódicos das palavras-alvo (à esquerda) e vogais tônicas finais (à direita). Notou-se um certo distanciamento do locutor, sexo masculino, nível fundamental (BF52) no espaço amostral (à esquerda) e do BF56 no espaço correspondente às análises das palavras finais (à direita). Portanto, nestes dois campos de análise, o sexo foi um fator distintivo, pois a variação incidiu apenas no sexo masculino, no nível fundamental e médio de escolaridade.

Em seguida, será apresentado o espaço amostral (MDS) referente à distinção entre modalidades frasais.

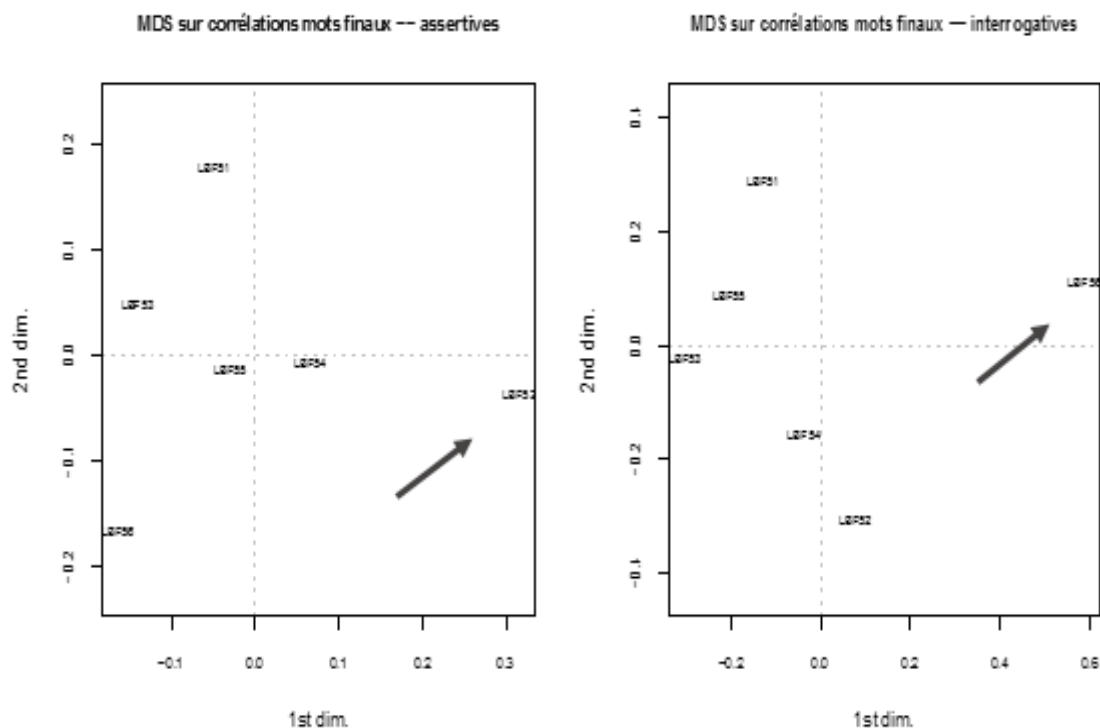


Figura 2. Disposição dos seis falantes nas duas primeiras dimensões de um espaço amostral (MDS) realizado sobre os dados, correlacionando às frases declarativas (à esquerda) e interrogativas (à direita)

A figura 2 mostra a disposição dos seis falantes, nas duas primeiras dimensões de um MDS, realizada sobre os dados de correlação entre as frases declarativas (esquerda) e interrogativas (direita) entre todos os pares de frases idênticas. Nota-se novamente que o locutor BF52 (sexo masculino-nível fundamental) na modalidade frasal declarativa, distingue-se dos outros, por se encontrar afastado dos demais, e em BF56 (sexo masculino-nível superior) é, especialmente, notável nas interrogativas, variação idêntica.

Considerações finais

Foram apresentados os resultados concernentes a um estudo entoacional na esfera do projeto AMPER-NOR, analisando sílabas tônicas do último vocábulo de sentenças nas três pautas acentuais do português (proparoxítona, paroxítona e oxítona) e em duas modalidades frasais: declarativa neutra e interrogativa total.

Foram analisados, respectivamente, os traços dos parâmetros físicos de F0 (St), intensidade (dB) e duração (z-score) nas três pautas acentuais e nas modalidades frasais em escopo. Sobre os parâmetros físicos de F0 notou-se que as curvas entoacionais apresentaram variação tanto na modalidade frasal quanto na pauta acentual (oxítona e paroxítona), em sua maioria, apresentaram padrão melódico circunflexo. Em uma outra perspectiva, o parâmetro acústico de intensidade demonstrou variação nas modalidades frasais e em todas as pautas acentuais.

Quanto ao parâmetro duração, as curvas apresentaram um padrão homogêneo, não demonstrando incidência de variação.

Em uma análise feita dos tons dinâmicos e plenos referentes à sílaba tônica, observou-se, na variedade dialetal de Mocajuba, que os falantes produzem sílabas tônicas maioritariamente com tons plenos (“0”). Porém, uma série de tons dinâmicos foram observados na modalidade declarativa, nos dados femininos e masculinos, em palavras paroxítonas e oxítonas e nestas últimas houve índices mais baixos de incidência.

Quanto às observações feitas sobre as divergências prosódicas entre os falantes mocajubenses, constatou-se que os falantes BF52 e BF56 mostraram resultado análogo, por apresentarem distinção semelhante nas duas dimensões estudadas, a saber, sexo e modalidade frasal.

Referências bibliográficas

BARBOSA, P.A. Análise e modelamento dinâmicos da prosódia do português brasileiro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v.15, p.75-96, 2007.

BRITO, C. *Formação e organização do corpus para o Atlas Prosódico Multimídia do Norte do Brasil: variedade linguística do município de Belém (PA)*. Trabalho de Conclusão de Curso, UFPA/ILC, Belém, 2014.

CAMPBELL, N. W. Syllable-based segmental duration. In: BAILLY, G.; BENOÎT, C. *Talking Machines: theories, models, and designs*. North Holland: Elsevier, 1992. p. 211-224.

CONTINI M.; PROFILI, O. L’intonation de l’italien régional. Un modèle de description par traits. In: BOTHOREL, André et al. *Mélanges de phonétique expérimentale offerts à P. Simon*. Estrasburgo: L’Institut de Phonétique de Strasbourg, 1989. p. 854-870.

COSTA, M.S.S. *Análise acústica da relação acento versus entoação no português falado em Mocajuba: contribuições para o projeto AMPER- Norte*. 138 f. Dissertação de Mestrado – UFPA/ILC/CML, Belém, 2015.

FOULKES, P.; DOCHERTY, G.J. The social life of phonetics and phonology. *Journal of Phonetics*, 34, p. 409-438, 2006.

GUIMARÃES, E. *Atlas Prosódico Multimídia da Belém Insular (PA)*. 2013. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal do Pará, Belém.

HERMES D.J. Measuring the Perceptual Similarity of Pitch Contours. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 1998, v. 41, p. 73-82. Disponível em: <<http://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1781785>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

LIMA, L. S. *Contribuições para o atlas do projeto AMPER-norte: variedade linguística do município de Santarém (PA)*. 2016. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Pará, Belém.

MERTENS P. The Prosogram: Semi-Automatic Transcription of Prosody based on a Tonal Perception Model. In: PROCEEDINGS OF SPEECH PROSODY, 2004, Nara, Japão. *Anais...* Nara, Japão: ISCA Archive, 2004. p. 549-552.

A construção da referenciação na produção do texto argumentativo de alunos quilombolas de Mata-Cavalo/Mato Grosso

Leila Figueiredo de Barros¹

Márcia Aparecida Campos Furtado²

Introdução

Apresentamos, em um primeiro momento, uma discussão envolvendo questões de linguagem, de texto e de referenciação em que o leitor é instigado a mobilizar estratégias de ordem cognitivo-discursiva.

Compreendemos o processo da referenciação como consequência de uma atividade participativa. E considerando a participação do leitor e interlocutor, nos apoiamos na Linguística de texto em que o processamento deste acontece de acordo com Koch (2008), e Marcuschi (2008), quando nos referimos a algo não estamos rotulando, apontando ou excluindo, mas agindo na construção de interpretações, em que participamos ativamente na atividade convencional. Por isso é válido refletir sobre as possíveis estratégias de atividades discursivas dentro de um texto.

Nosso propósito é discutir acerca do uso de estratégias de referenciação na construção dos sentidos do texto/discurso no ensino da língua materna, uma vez que, a referenciação é uma atividade discursiva com relevante papel na organização do texto, de modo a contribuir efetivamente para a interação e a produção de sentido. Assim, podemos constatar que as expressões referenciais desempenham uma série de funções cognitivo-discursivas relevantes que podem ser aplicadas em sala de aula. Diante do exposto, entendemos que a linguística textual é aberta para ampliação da discussão com outras correntes teóricas, dentre elas ressaltamos a Sociolinguística, que corrobora neste trabalho, uma vez que contribui e fomenta de forma significativa o entendimento das questões linguísticas no século atual.

1 Doutoranda do programa de pós-graduação em Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ), bolsistas da Fapemat (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso).

2 Doutoranda do programa de pós-graduação em Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ), bolsistas da Fapemat (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso).

Os textos analisados neste trabalho fazem parte de um corpus coletado em uma unidade escolar quilombola do complexo Quilombola de Mata-Cavalo localizado na zona rural de Nossa Senhora do Livramento, na Escola Estadual Prof^a Tereza Conceição Arruda, resultado de um trabalho realizado com alunos do segundo ano do ensino médio. O contexto para a produção dos textos dissertativos argumentativos foi uma crise no cenário da educação pública estadual desencadeada pela intenção do governador do Estado de Mato Grosso de implantar na educação um projeto de parceria público-privada, que consistia em privatizar parcialmente a administração e a manutenção da infraestrutura das escolas estaduais, o que gerou um enorme descontentamento e mobilização dos profissionais da educação, de alunos e de boa parte da sociedade em geral. Assim, percebemos que propor aos alunos uma produção de texto a partir de uma situação que estavam vivenciando, seria uma maneira real de inseri-los de fato na discussão.

A importância da Linguagem em consonância ao texto e a referenciação

A língua é vista aqui como uma atividade social, uma prática coletiva realizada por seus falantes. Desta forma, a linguagem tem tanto uma extensão individual e subjetiva, quanto uma extensão coletiva e histórica. Nesse ponto de vista, o sujeito é visto não só como um ser possuidor de inteligência, de estruturas cognitivas, mas também um sujeito social que juntamente com outros constroem os referentes textuais (objetos, coisas, entidades) que são tomados como elementos que se constituem no discurso.

Conforme alguns pesquisadores que estudam questões textuais, os maiores desafios para as ciências humanas estão relacionadas ao quesito linguagem, em particular, a linguagem verbal, questão esta que não pode deixar de estar presente e de se transformar em um desafio no domínio da leitura e da escrita (estudos do texto/discurso).

A linguística textual contemporânea apresenta com ênfase de que todo o fazer é essencialmente ligado aos processos de ordem cognitiva, isto é, o sujeito precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações. Em consonância com Koch (2004), nessa abordagem “os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, ou seja, têm conhecimentos na memória que necessitam ser ativados para que a atividade seja coroada de sucesso”.

Dessa maneira, podemos dizer que o sentido de um texto não está propriamente no texto, na sua materialidade, mas que ele se constitui também através das diversas atividades em que os sujeitos estão inseridos. Assim, a compreensão holística de um texto depende de uma grande parcela de conhecimentos compartilhados na interação.

Os fundamentos teóricos concentram suas atenções no processo comunicativo estabelecido entre o autor, o leitor e o texto em um determinado contexto. Para Marcuschi (apud KOCH, 2005, 10), a Linguística Textual é definida como

O estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais[...]. Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.

Diante do excerto acima, compreendemos a linguagem como forma de ação no mundo. Os sujeitos se organizam para atuarem interativamente. Dessa forma, se utilizam, simultaneamente, de recursos linguísticos, extralinguísticos, sociais, cognitivos e subjetivos para praticarem ações.

Para firmar a importância da linguagem, é importante ressaltar que utilizamos a palavra linguagem para falar do processo de comunicação. Por isso, é necessário mostrar com que noção de linguagem, de língua, de texto, de discurso e de sujeito se trabalha (Koch, 2002).

Pensamos o diálogo dentro de uma concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, que possibilita ao ser humano pensar e agir. Desse modo, acreditamos que não há ação sem pensamento, nem pensamento sem linguagem, pois é por meio da linguagem que o homem convive em sociedade de maneira interativa, pois a linguagem é uma atividade prática social, trabalho constante entre os sujeitos que, através desse processo, organizam, interpretam e dão forma a suas experiências e à realidade em que vivem. Destarte, a linguagem é, a nosso ver, tudo aquilo que permite a comunicação entre os seres humanos. Marcuschi (2005), corrobora com esta premissa dizendo que a produção de categorias seria uma atividade sociocognitiva situada em contextos culturais específicos na tentativa de construir o conhecimento.

Ao falar em contextos culturais e sociais, não se pode esquecer dos estudos de Bakhtin quando se expressa sobre a construção do enunciado, em que expõe a existência de duas dimensões distintas e complementares: de um lado, existe a materialidade técnica do texto e, de outro, aquilo que escapa aos limites de língua, para elevar ao plano da linguagem. Nas palavras do próprio Bakhtin

O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. (p.307). Portanto, por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema correspondem no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. (BAKHTIN, p. 309-310)

Deste modo, nota-se que as mesmas palavras podem participar de enunciados diferentes, tudo isto fica no domínio da língua, do aparato técnico da linguagem. Mas o que realmente identifica um enunciado é aquilo que ele efetivamente diz em determinado momento, para o sujeito, nas condições específicas em que é produzido e recebido. Desse modo, uma única palavra do dicionário é repetível, pode participar de enunciados diferentes, desde que mudem as condições da enunciação.

Quando mencionamos o texto e condições da enunciação, não se pode pensar em tais conceitos de maneira “estanque”, pois todos fazem parte da construção social da linguagem. Segundo Marcuschi, a distinção entre texto e discurso é cada vez mais complexa e são apreciados até como intercambiáveis.

A tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. Texto e discurso não distinguem fala e escrita como querem alguns nem distinguem de maneira dicotômica duas abordagens. São muito mais duas maneiras complementares de focar a produção linguística em funcionamento. (MARCUSCHI, 2008, p. 58)

O texto é marcado, muitas vezes, como a materialidade linguística do discurso, uma vez que, os possíveis sentidos de um texto estarão atrelados à situação de comunicação e aos interlocutores do ato comunicativo, pois a língua deve se compreender como “uma atividade sócio histórica, cognitiva e sociointerativa” Marcuschi (2008, p. 60).

Diante de uma concepção de linguagem voltada para a interação social que abarca os estudos linguísticos, é importante ressaltar a forma linguística para o funcionamento da língua em diferentes contextos e, isto é, para a análise linguística de textos e/ou discursos, ou seja, da língua em uso. Conforme Marcuschi (2008, p.67), “a função mais importante da língua não é a informacional mais a de permitir que os indivíduos em contextos sócio-históricos se entendam”, ou seja, se comuniquem.

Mediante esta perspectiva, o texto ou discurso pode ser entendido como uma atividade que envolve tanto elementos linguísticos como sociocognitivos. Para Koch (2000), o texto é também considerado como um conjunto de “pistas” que são formadas por recursos linguísticos de diversos tipos. Estes são colocados à disposição dos usuários da língua, durante uma atividade sociodiscursiva, de modo a lhes facilitar não só a construção de sentidos, mas também a interação como prática sociocultural e cognitiva.

Deste modo, ao reconhecer-se a relevância do caráter sociointeracional da língua, fez-se necessário trazer para o centro das investigações linguísticas aspectos relativos aos estudos da linguagem, como é o caso da referenciação.

O processo de referenciação

A referenciação pode ser considerada uma atividade discursiva, pois as formas de realizá-la são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, feitas em função de um querer-dizer, conforme analisam Koch e Elias (2006). O processo de referenciar é concebido como uma atividade de linguagem realizada por sujeitos históricos e sociais em interação, sujeitos que constroem mundos textuais cujos objetos não espelham fielmente o “mundo real”, mas são constituídos em meio de práticas sociais. Deste modo, os referentes não são simples rótulos pra designar as coisas do mundo,

mas são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção do mundo, nossas crenças, atitudes e com o objetivo comunicativo em voga na situação de interação.

O processo de referenciação se relaciona às formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando estes apontam para frente, remetem para trás, ou servem de base para novas referências, tem-se a progressão referencial. Koch e Elias (2006) listam algumas das estratégias usadas para a (re)construção dos referentes textuais, que são: - Introdução (construção): ocorre quando um “objeto” até então não citado é introduzido no texto, ocupando lugar de destaque. - Retomada (manutenção): ocorre quando um “objeto” já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, mantendo-se em foco o objeto-de-discurso. - Desfocalização: ocorre quando um novo “objeto” é incorporado ao texto, fazendo com que o foco se volte para si. Os referentes não são estanques, antes podem ser modificados ou expandidos.

A questão da referenciação, considerada como atividade discursiva, postula uma visão não-referencial da língua e da linguagem, dada a instabilidade das relações entre as palavras e as coisas. Nesse sentido, a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas pela forma como sociocognitivamente interagimos com ele. Deste modo, a referenciação consiste na construção e reconstrução de objetos do discurso designados, representados a partir de conhecimentos socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos. Caracteriza-se, portanto, como um processo em que o sujeito faz escolhas, baseadas em função de um querer-dizer, isto é:

O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido (KOCH, 2004, p. 61)

Essas escolhas são práticas imputáveis à construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo e variam segundo as atividades cognitivas dos sujeitos que interagem com elas.

Nesse particular, analisaremos um gênero utilizado com objetivos específicos numa situação singular: o artigo de opinião, solicitado como produção de texto (situação de avaliação), cujas características se sustentam essencialmente sob uma base argumentativa, em que se visa a convencer ou a persuadir o interlocutor, levando-o à mudança de atitude, à transformação de sua visão de mundo a partir das representações que cada um possui acerca dele.

Nosso intuito é investigar a introdução, ativação e reativação de objetos de discurso, ou seja, o processo de categorização e de recategorização por meio do qual os alunos elaboram seus textos.

Da proposta para a produção

Após trabalhar com textos motivadores, lançou-se aos estudantes a seguinte proposta: A partir dos textos que você leu durante a aula, e com base nos conhecimentos construídos sobre a motivação

da greve da educação estadual em 2016, redija um texto dissertativo-argumentativo na norma padrão da língua portuguesa sobre o tema “PPP – Projeto de parceria público-privada na educação Mato-grossense”, apresentando argumentos que sinalizem se você é contra ao a favor do PPP. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

Texto³

Em base a relação com o projeto do governo, parceria público privado (PPP) nas escolas, o governo vem com a proposta de projeto gestão escolar, com reformas e melhorias para as escolas através de uma empresa.

com isso podemos ver um lado que é as melhorias que o governo disque vai fazer contratando as empresas, mas podemos observar comunidades de área Quilombola ou até mesmo em outras localidades, com a privatizações de ônibus, e observando este acontecimento vemos que os ônibus são uma calamidade, pois os veículos que estão sendo contratados por uma empresa privatizada não estão cumprindo o seu papel, pois os veículos não estão sendo confortável e favoráveis para os estudantes, entretanto chegamos à conclusão em que se tiver a privatização nas escolas, o governo ira ter o projeto deles em mãos e privatizar as escolas porem se a sociedade observar, os estudantes e avaliar o (PPP) podemos dizer que os funcionários que ira trabalhar no local que é as escolas, terão que a cada dia estar antenados pois a qualquer hora eles podem ser mandados embora por causa das privatização em que qualquer reclamação ira fazer com que o funcionario seja demitido, e aí as pessoas se perguntam onde ficaria a afinidade? Porque muitas vezes o estudante era ja acostumado com a pessoa e fica até mesmo em certo perigo, por que diremos perigo?

Por causa das violência que estão acontecendo no nosso dia a dia em que os estudantes podem não aceitar as mudanças em que a privatizações foi feita por cauza das afinidades em que ja tinha com os funcionário e se podem entrar outro que ele não conhece, pode partir para a violência porque não quer aquele funcionario.

É porição a “minha” opinião seja que não queremos a privatização porque pensamos em melhorias de verdade, lutamos para a melhoria acontecer e não só ficar em um projeto privado que falam porem que ira acontecer, enquanto não temos certeza disso e ainda ira nós ajudar.

Da análise

Nosso intuito é investigar a introdução, ativação e reativação de objetos de discurso, ou seja, o processo de categorização e de recategorização por meio do qual os alunos elaboram seus textos. Para tanto, analisaremos a ocorrência dos seguintes elementos: (1) introdução de objeto totalmente

³ o texto foi digitado, mas com a preservação da forma como foi escrito pelo aluno. Por isso, desvios relacionados à grafia, concordância, pontuação e outros, foram reproduzidos.

novo (ativação não ancorada) no modelo textual, (2) as anáforas associativas e as anáforas indiretas (ativação ancorada). Visando dar maior visibilidade aos elementos utilizados pelos alunos no processo de referenciação, na produção do gênero artigo de opinião, elaboramos o quadro abaixo:

Ativação não ancorada do objeto	Ativação ancorada: anáforas associativas ou indiretas
Projetos do governo	Parceria público privada, privatização, projeto privado
Escolas	Projeto de gestão escolar, reforma, melhorias, funcionários, local
Comunidade de área quilombola	Privatização dos ônibus
Ônibus	Veículos, calamidade
Empresa	Empresa privada
Funcionários	Eles, pessoa
sociedade	Pessoas, afinidade, mudanças, certeza
Perigo	Violência
Melhorias de verdade	Melhorias, ajudar

O texto apresenta, a introdução do referente projeto de governo, um objeto discursivo novo, deste modo por ativação não-ancorada, que é posteriormente desenvolvido sob os aspectos: Parceria Público Privada, privatização, projeto privado, e ainda de uma possível solução para o problema, ou seja, se irá funcionar trazendo melhorias para a comunidade escolar, pois já vivenciam uma experiência não produtiva com a utilização de ônibus de uma empresa privada, que é contratada pelo governo para oferecer o transporte escolar.

Para dar continuidade ao seu texto, o aluno introduz uma série de outros objetos de forma não ancorada, que são retomados por anáforas indiretas ou associativas, representadas por descrições nominalizadas e indefinidas para sustentar o tema. Observa-se ainda, pelas escolhas lexicais, que há uma total desconfiança do autor em relação aos planos do governo de Mato Grosso de inserir a parceria público-privada na gestão das escolas estaduais.

Quanto à Comunidade escolar, afirma que deve estar atenta, pois se houver a consolidação do PPP, os funcionários da escola podem ser constantemente substituídos, o que pode gerar problema de violência na escola, uma vez que os estudantes podem não aceitar a constante substituição dos mesmos.

Com um tom de desconfiança, deixa entrever no seu discurso, não acreditar que a privatização seja a real solução para os problemas existentes na comunidade escolar quilombola.

Percebe-se no texto do aluno a presença da cognição, que cumpre papel significativo, uma vez que é nítida a intersubjetividade presente nas seleções linguísticas e nos fatores pragmáticos, constitutivos e indissociáveis do processamento cognitivo, uma vez que o usuário mobiliza suas percepções e saberes de ordem linguística e sociocognitiva para elaborar seu arquétipo de mundo. (Koch 2008 b, p. 202).

Nessa abordagem, a referência caracteriza-se por ser uma construção de modos de dizer. Trata-se de construir discursivamente realidades que não correspondem, especificamente, a objetiva – ao mundo empírico apartado das condições humanas de percepção, de valorização, de julgamento, de usos da linguagem. São ao mesmo tempo, unidades mentais e linguísticas, as quais, como produtos culturais, são condicionadas, reunidas e organizadas de determinada maneira na dinâmica discursiva. E são nessas práticas sociais e discursivas que os participantes elaboram versões públicas de mundo estabelecidas por meio de ajustes, de acordos e desacordos. Por isso, os objetos de discurso, como o próprio discurso, serão sempre cognitivamente e socialmente coproduzidos.

Considerações

Com este trabalho, pretendemos contribuir para os estudos da referenciação, considerando, em especial, a construção dos sentidos de textos, apropriando-se das estratégias referenciais. Desse modo, assumimos uma visão textual-discursiva, interativa e sociocognitiva, pois apresentamos o conceito do fenômeno da referenciação e trouxemos uma explicação de como os referentes são conduzidos, introduzidos, retomados, apontados e identificados no texto. Destacamos que a referenciação é uma construção extremamente dinâmica que é construída pelos sujeitos e organizada entre si de maneira interativa. Sendo assim, os resultados obtidos com a análise dos textos apontam que as estratégias discursivas e a seleção lexical são fundamentais para que o produtor textual apresente com eficiência suas intenções comunicativas.

Por fim, concordamos com Koch (2009), que diz que o modo de dizer ou de escrever se dá por escolhas realizadas pelo produtor do texto orientadas pelo princípio da subjetividade, razão pela qual os referentes são construídos e reconstruídos ao longo do processo de escrita. E certamente pensando nesse processo de escolhas e múltiplas escritas, queremos ressaltar que nossa pesquisa é apenas mais um grão de areia lançada no campo da Linguística Textual, e que muitas questões surgirão para melhor contribuir para o desenvolvimento da escrita dos alunos. O importante é nunca pararmos de produzir, porque nossas escritas podem tornar ferramentas para muitos educadores que buscam a reflexão e o aprimoramento do ensino de língua materna.

Referências bibliográficas

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-84. (Clássicos da Linguística).

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

BENTES, Anna Christina; RAMOS, Paulo; ALVES FILHO, Francisco. Enfrentando desafios no campo de estudos de texto. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick. Linguagem e discurso: modos de organização. São Paulo: Contexto 2008.

KOCH, I. V. Referência e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (orgs.) Referência e Discurso. Ed Contexto, São Paulo, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Linguística textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. Revista Virtual de Estudos da Linguagem. – ReVEL. Vol. 1, n.1, agosto de 2003. ISSN 1678 – 8931 [WWW.revel.inf.br].

_____. O texto e a construção dos sentidos. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. As tramas do texto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. Introdução à linguística textual. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; ELIAS, V. M. Ler e Compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de referência na produção discursiva. Delta, n. 14, p. 169-90, 1998.

_____; A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MIRANDA, Neusa Salim; NAME, Maria Cristina (Orgs). Linguística e cognição. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. p. 49-77.

_____; Processos de referência na produção discursiva. Delta, v.14, p.169-190 (número especial), 1998.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos e categorização: uma abordagem dos processos de referência. In CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B; CIULLA, A. (orgs). Referência. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52. (Clássicos da Linguística).

_____. Cognição, linguagem e práticas interacionais. Rio de Janeiro: Lucena, 2007

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

Lexical bundles conveying modality in argumentative essays of eap students: a corpus-based study

Luciana Dias de Macedo¹

Danilo Duarte Costa²

1. Introduction

In the past few decades, second language researchers have relied on corpus linguistics (CL) to investigate linguistic features prevailing in native and non-native discourse by adopting various study approaches, such as the quantitative and qualitative analyses of word frequency, collocations, formulaic expressions, among many others. Unarguably, CL is able to yield more robust results in comparison with analyses that solely rely on intuition. Additionally, it enables the analyses of countless texts at once, which can offer compelling findings, such as the most frequently used word sequences and their combinations in specific registers.

It is claimed that not only are word sequences an important part of both oral and written communication but also that their correct application is a marker of proficient language use (PAWLEY & SYDER, 1983; BAMBERG, 1983; MCCULLEY, 1985). In more recent studies of word combinations, (e.g. Altenberg, 1993; Biber et al., 1999) analysis have been carried out with search tools that identify lexical co-occurrences of different length, at different cut-off frequency points. The outcome of this selection was coined in the Grammar of Spoken and Written English as *lexical bundles* (BIBER et al., 1999, chap. 13).

According to Biber (2006), lexical bundles are part of a greater domain of phraseology that identifies different types of formulaic multi-word sequences and how they are employed in natural discourse. Such constructions form an inventory of a speaker's convention domain of their language, that is to say, native speakers have both knowledge and automatized processing ability to select and demonstrate fluency (PAWLEY & SYDER, 1983). Biber (2006, p.174) also claims that 'lexical bundles are crucially important for the construction of discourse in all university registers'. Taking this into consideration, both knowledge and use of lexical bundles must be essential for learners of English for Academic Purposes (EAP).

¹ Mestranda em Lingüística Aplicada (UFMG).

² Doutorando em Linguística Aplicada (UFMG). Professor do Instituto de Engenharia, Ciência e Tecnologia (IECT) - UFVJM.

The aim of this study is to understand, through the investigation of lexical bundles, how students convey modality, especially in the form of modal adverbs and modal verbs in argumentative essays. Modality can be conveyed in different ways, such as through verbs, modals, semi-modals, adverbs, adjectives, nouns, and grammatical categories (tense, mood and aspect), expressing the notions of possibility, probability and certainty (DOWNING & LOCKE, 2006). Similarly, there is the concept of stance defined by Biber et al. (1999) which encompasses the lexical and grammatical expression of feelings, judgement, attitudes, or commitment concerning the propositional content of a message.

The data for this research is the *Corpus de Inglês para Fins Acadêmicos* from UFMG – CorIFA,. The other corpus used is MICUSP, the Michigan Corpus of Upper-Level Student Papers. Finally, the Academic Formulas List (AFL), a categorized list by function of lexical bundles belonging to academic spoken and academic written language (SIMPSON-VLACH & ELLIS, 2010), was employed in order to understand to what extent learners use the same lexical bundles to convey modality. In addition, we also analysed which AFL lexical bundles primarily sorted as part of the spoken register could be found in the compositions.

2. Methodology

The data for this analysis was extracted from two different corpora, namely CorIFA and MICUSP. The first is a learner corpus of English for Academic Purposes from Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) containing 380 argumentative essays and totalling 114,745 tokens. The second is the Michigan Corpus of Upper-level Student Papers, containing around 830 grade-A papers from a number of disciplines across four academic divisions (Humanities and Arts, Social Sciences, Biological and Health Sciences, and Physical Sciences). Yet, for comparison purposes, just part of the MICUSP was used for the analyses, i.e. argumentative essays written by native speakers of English; 108 essays with a total of 342,279 tokens, as shown in the table below.

Table 1. Corpora overview- CorIFA and MICUSP

Corpus	Text genre	Number of essays	Tokens
CorIFA	Argumentative essays (learner)	380	114,745
MICUSP	Argumentative essays (native speakers)	155	527.998

Having decided on the corpora to be used, the first methodological step was the cleaning-up process of MICUSP, i.e. the deletion of the so-called text noise. This means that unnecessary information in the text such as tables, references, and metadata were removed from texts so as to avoid the inflation of data and therefore generate biased results. For this step, an algorithm was written and put to work through Python programming language. It is important to note that texts from CorIFA did not need to be cleaned up, as files contained the essays only, without any further text.

Next, CorIFA texts as well as grade A essays from MICUSP were then separately analysed as two different groups by using AntConc 3.4.28 (ANTHONY, 2016), a text-handling software successfully employed and recommended by various researchers, among whom Gries (2009), Romer & Wulff (2010), and Mello & Souza (2012). Firstly, we generated one list of the most commonly employed lexical bundles in each corpus. The cut-off point to generate these lists complied with the following criteria: lexical bundles should contain from three to five words; they should have a minimum frequency of five occurrences in the corpus, and should be present in at least two different texts. Lexical bundles that overlapped, i.e. bundles containing the same words in sequences of three, four or five were manually identified and discarded.

The following step was to sort the structural types of lexical bundles that convey the idea of stance. To do so, these bundles were searched for according to the structures found in Biber (2006). The stance expressions comprehended sequences that presented the following structures:

- Modal verb
- adverb
- verb + that
- verb + to
- adjective + that
- adjective + to
- noun + that
- noun + to

The second section of this study consisted in applying a corpus-based approach, which allowed us to search for lexical bundles belonging to the stance expressions group from the AFL (SIMPSON-VLACH & ELLIS, 2010). The AFL's main objective was to create a pedagogically useful list of formulaic sequences for academic speech and writing. The authors were inspired by Biber et al. (1999; 2004), but they did not simply attain to a frequency-based list of formulaic sentences. The authors also took into consideration a statistical measure of cohesiveness, mutual information (MI), and insights from experienced professions into which formulas are perceived to be the important ones for teaching.

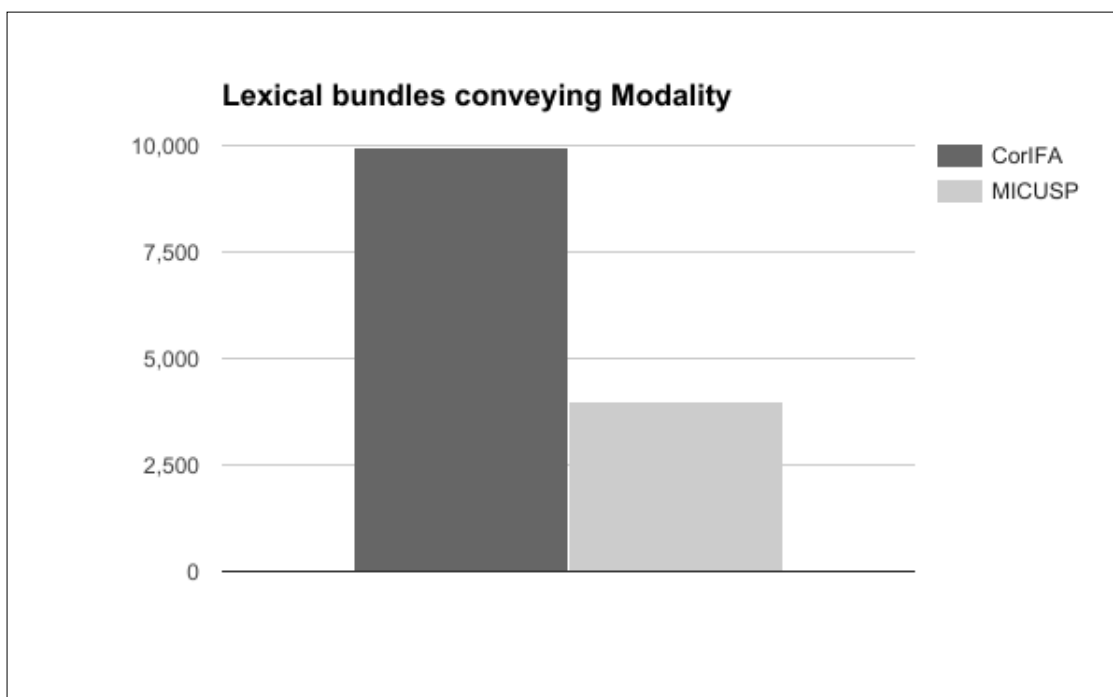
The AFL comprehends three major groups, namely Referential Expressions, Discourse Organizing Functions and Stance Expressions. Within the latter, there are six subcategories: (1) Hedges; (2) Epistemic stance; (3) Obligation and directive; (4) Expressions of ability and possibility; (5) Evaluation; (6) Intention/volition, prediction. For each of these subcategories, they defined the lexical bundles primarily found in the spoken and written registers. A careful analysis was carried out in order to search for these lexical bundles in the two corpora used in this study as way to understand

how frequently learners and native speakers employed bundles from the list, and how frequently they relied on primarily spoken lexical bundles in their compositions.

It is important to mention that, on account of the difference in corpus size, results were normalized per 1,000 words to make our data comparable, following a recommendation found in Biber, Conrad & Reppen (1998, p.264) where it is stated that “frequency counts should be normed to the typical text length in a corpus”. Also, the loglikelihood statistical test was used in this study to test whether results were statistically significant. This parametric test seems adequate for our study since: i) it can be used with smaller volumes of text; ii) it does not presuppose the data is normally distributed, and iii) it allows the comparison of the significance between both rare and common phenomenon (DUNNING, 1993). The statistical cut-off point used here was $LL > 3.84$ at the $p < 0.05$ level, as defined by McEnery and Hardie (2012).

3. Results

After taking all the steps described above, we reached with qualitative and quantitative results. Firstly, there is a significant difference between the amount of lexical bundles expressing modality in CorIFA and MICUSP argumentative essays. In the former we found three times as many lexical bundles to communicate modality than in the latter, as shown in the graph below. This may be due to the low proficiency of speakers, as pointed out by Hyland (2008). As a result of learners’ lower proficiency level, they may tend to resort to more formulaic expressions, showing less variability in discourse, which, in turn, results in a greater number of repeated sequences of words.



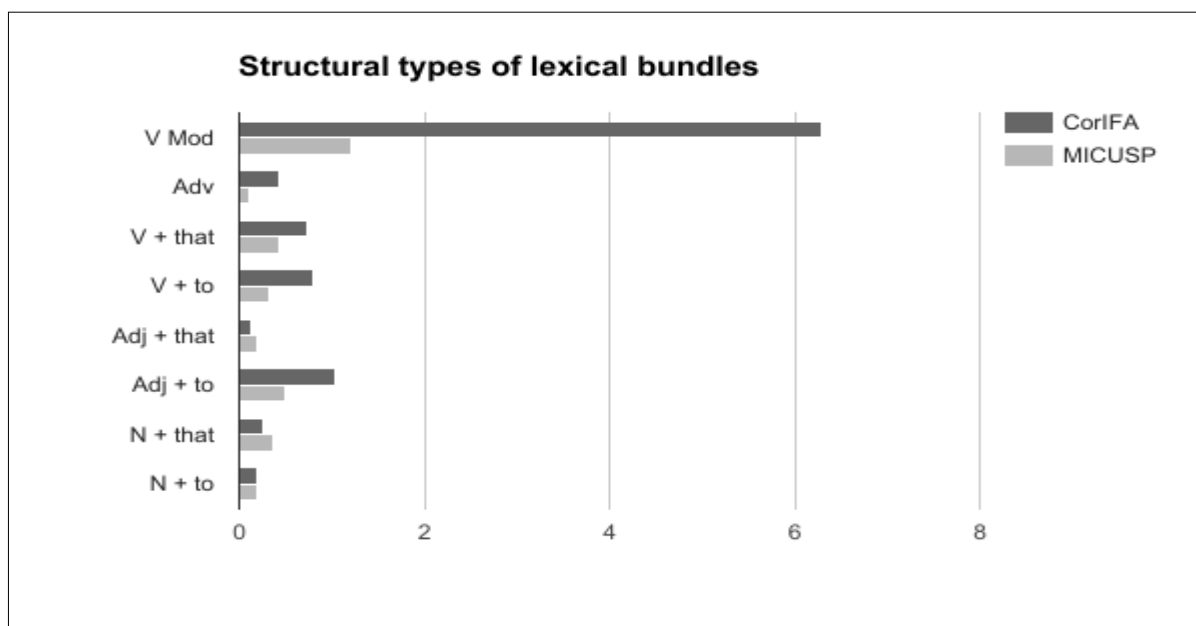
Graph 1. Frequency of lexical bundles employed in each corpus

Secondly, we generated a list of the 15 most frequently used lexical bundles expressing modality by both learners and native speakers. As can be seen in the chart below, three out of the first 15 bundles were identical, “(it) is important to”, “be able to”, and “need(s) to be”. However, it is possible to claim that CorIFA learners resorted to the use of first person pronouns (I and we) considerably more often than the native speakers did. Brazilian learners also relied more on the use of modal and semi-modal verbs to convey modality, such as “can”, “have to” and “need to”. On the other hand, native speakers display a greater domain of their modality expressions by utilizing various types of phrases, including noun and prepositional phrases, as in “a sense of”, “the idea that”, “a result of”, in contrast to Brazilian learners’ overuse of modal and semi-modal verbs.

Table 2. List of the 15 most employed lexical bundles by learners and native speakers

CorIFA	MICUSP
<u>(it) is important to</u>	it seems that
I think that	it would be
very important to	the idea that
<u>be able to</u>	<u>be able to</u>
I believe that	(not) seem(s) to be
the opportunity to	the ability to
you have to	a sense of
the fact that	<u>(it) is important to</u>
we need to	as a result
have to do	a result of
that we can	seems to be
are able to	is able to
we can see	<u>need(s) to be</u>
<u>need(s) to be</u>	it is clear
some people prefer to	should not be

With the results above, we moved on to scrutinize the whole corpus by analysing the list of lexical bundles which communicate modality and sorted them according to the list of structural types found in Biber (2006). The graph below demonstrates that Brazilian learners over rely on the structure of modal verbs, which is already observed in Table 2. All the other structural types, adverbs, verb + that, verb + to, adjective + that, and so on, were evenly used by both groups.



Graph 2. Structural types of lexical bundles conveying modality

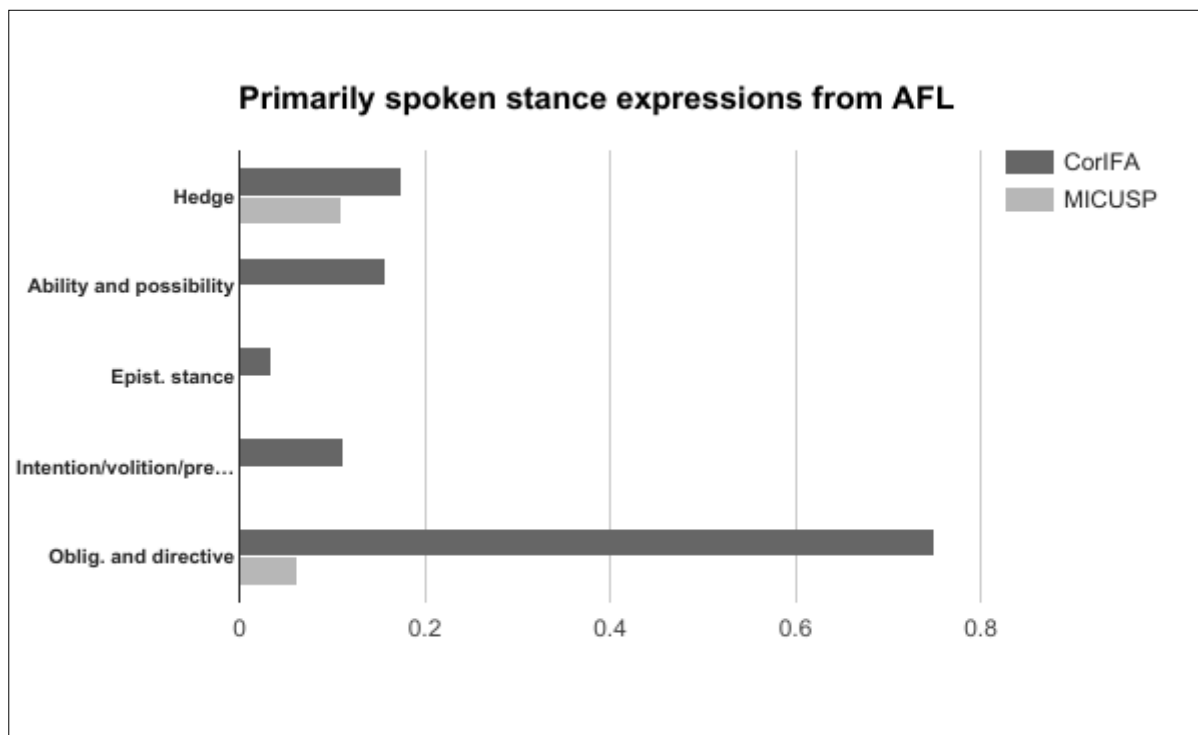
The statistical relevance was tested, and the variation in use of modal verbs to convey modality should be regarded as a point to receive attention.

Table 3. Loglikelihood test for each structural type of bundles

Structural type	LL
Modals	4,58
Adv	1,03
V + that	2,85
V + to	3,54
Adj + that	1,78
Adj +to	3,28
N + that	1,66
N + to	2,19

Our last analysis took into account the AFL, the Academic Formulas List, in order to understand to what extent learners and native speakers would employ bundles classified as primarily spoken in the stance expression category. Within this category, there are other subcategories, namely **hedge** (e.g. *kind of*), **ability and possibility** (e.g. *so you/we can*), **epistemic stance** (e.g. *I think this is*), **intention/volition/prediction** (e.g. *if you want*), and **obligation and directive** (e.g. *you have to*). As can be seen in Graph 3, learners resort to a considerable amount of obligation and directive expressions, which

may imply that students reproduce what their teachers say in class, as this category contains formulaic expressions used to give instructions and orders, as the name already suggests.



Graph 3. Frequency of primarily spoken lexical bundles in the stance expressions category, according to the AFL.

4. Final Remarks

Results show that there is a great variability in the frequency of bundles, their syntactic structure, as well differences in the use of subcategories employed to express stance in texts. Brazilian learners produced a considerable greater number of lexical bundles in their essays. This could be explained by their limited vocabulary set or insecurity when writing, which results in more formulaic sequences, as already pointed out by Hyland (2008). As for the syntactic structure of the bundles/ stance expressions, it was observed that native speakers and Brazilian learners show similar use of the different structural types, except for the use of modal verbs, which were noticeably more productive in non-native's texts. Moreover, it was found that Brazilians over rely on the use of stances that are commonly applied in oral communication, such as "I think that", "you have to", "we can see", besides using a great deal of bundles that convey the idea of obligation and directive. This limitation might be due to the reproduction of lexical bundles students receive as input in the classroom, or even because of their limited vocabulary repertoire. These findings point to gaps in non-native students' writing skills that we believe should be addressed in class.

Nonetheless, it is relevant to mention that, since this study had a considerable small amount of data to analyze, findings cannot be generalized. Although we drew a comparison between learners' and native speakers' texts belonging to the same genre, it is important to bear in mind that, in order to fairly compare these compositions, topics should be exactly the same. For instance, CorIFA learners wrote about various matters, such as Brazilian customs and education programs, whilst natives' compositions comprehended argumentative essays on Greek philosophy, constitutional decisions, education policies, etc. Therefore, the great variability in the frequency of bundles, structural types and the excess of oral obligation and directive bundles could be due to a lack of necessity to use other more diverse bundles in the tasks assigned.

References

- ALTENBERG, B. Recurrent verb-complement constructions in the London-Lund Corpus. *English language corpora: Design, analysis and exploitation*, p. 227-245, 1993.
- ANTHONY, L. *AntConc (Version 3.4.28) [Computer software]*. Tokyo, Japan: Waseda University. 2016 Available at <http://www.laurenceanthony.net/>
- BAMBERG, B. What makes a text coherent?. *College Composition and Communication*, v. 34, n. 4, p. 417-429, 1983.
- BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. *Corpus linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- BIBER, D. et al. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. MIT Press, 1999.
- BIBER, D.; CONRAD, S.; CORTES, V.. If you look at...: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied linguistics*, v. 25, n. 3, p. 371-405, 2004.
- BIBER, D. Stance in spoken and written university registers. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 5, n. 2, p. 97-116, 2006.
- DOWNING, A.; LOCKE, P. *English grammar: A university course*. Routledge, 2006.
- DUNNING, T. Accurate Methods for the Statistics of Surprise and Coincidence. *Computational Linguistics*, v.19, n. 1, p. 61-74, 1993
- GRIES, S. *What is Corpus Linguistics?* Language and Linguistics Compass 3. University of California, p. 1225–1241, 2009.
- HYLAND, K. As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for specific purposes*, v. 27, n. 1, p. 4-21, 2008.
- MCCULLEY, G. A. *Writing quality, coherence, and cohesion*. Research in the Teaching of English, p. 269-282, 1985.
- MCENERY, T.; HARDIE, A. *Corpus linguistics: method, theory and practice*. Cambridge, New York: Cambridge University Press. 2012.

MELLO, H; SOUZA, R.R. *A Linguagem da Ciência: Prospecção de Dados Baseados em Corpora*. Anais de Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS. vol 1, n.1, Nov, 2012.

PAWLEY, A.; SYDER, F.. Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. *Language and communication*, v. 191, p. 225, 1983.

RÖMER, U.; WULFF, S. Applying corpus methods to written academic texts: Explorations of MICUSP. *Journal of Writing Research*, v. 2, n. 2, p. 99-127, 2010.

SIMPSON-VLACH, R.; ELLIS, N. An academic formulas list: New methods in phraseology research. *Applied Linguistics*, v. 31, p.4, p. 487-512, 2010.



A argumentação na campanha Outubro Rosa

Edelyne Nunes Diniz de Oliveira¹

Lucineide Matos Lopes²

Introdução

Na perspectiva da Análise do Discurso, neste estudo lançamos um olhar investigativo sobre a propaganda institucional de saúde Outubro Rosa, campanha de 2013, lançada pelo Ministério da Saúde do Brasil, para a prevenção do câncer de mama, e empreendemos uma análise da composição tridimensional da produção da imagem e do texto. Nosso objetivo é analisar a construção imagética e a construção argumentativa, transvertida de informação, no cenário textual-discursivo da propaganda Outubro Rosa, em três dimensões: situacional, técnica da imagem e discursiva da imagem, para captar os sentidos que evocam os imaginários sociodiscursivos sobre o câncer de mama, sobre a cor rosa, o símbolo do laço rosa e as representações entorno do universo feminino. Tencionamos mostrar como esses dados compõem o fazer persuasivo para tocar na emoção do público alvo.

Empreendemos uma análise qualitativa, com descrição de dados, dos elementos discursivos e imagéticos da produção, pautando-nos na proposta metodológica do modelo de grade de análise para tratamento da imagem fixa e do texto, elaborado por Mendes (2010), visto que é um quadro teórico que permite uma abordagem tridimensional sobre a imagem e o texto, considerando vários aspectos constitutivos do discurso, entre eles os imaginários, o *ethos* e o *pathos* através do *logos*.

Sob o propósito de informar e persuadir o público feminino a aderir à campanha e a pôr em prática os cuidados para a prevenção do câncer de mama, a propaganda Outubro Rosa recria o universo feminino entorno dos imaginários sociodiscursivos sobre a doença. A argumentação se vale da construção imagética, do efeito da cor rosa, do conhecimento científico para tocar na sensibilidade feminina. A maior *visée* do texto é apresentar o universo feminino destituído da emoção negativa do medo da doença, é conhecer para combater.

1 Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (POSLIN/UFMG). Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC). edelynenunes@gmail.com

2 Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora de Educação Básica da Secretaria Estadual do Ceará (SEDUC-CE). lucineidematoslopes@gmail.com

1. Argumentação: concepções para a discursividade

A prática da argumentação no discurso se iniciou entre os filósofos gregos que elaboravam discursos visando atingir a verdade, e apenas esta importava, por isso, os discursos eram destituídos de emoção, dirigidos à razão, ao raciocínio lógico de uma questão. Em nossos dias, ainda é pelo viés da verdade e da razão que a persuasão segue. Entre tantos estudiosos da argumentação moderna, recorreremos à perspectiva teórica de análise da argumentação no discurso que foi, mais recentemente, empreendida por Ruth Amossy (2010), pois a autora pondera as aproximações, às vezes, heterogêneas, entre retórica e argumentação, e que permite o estudo do discurso.

Para Amossy (2008, p. 2), “a retórica clássica, definida como a arte de persuadir – [é], nesse sentido, sinônimo de argumentação”. Ela considera, em termos genéricos, que a retórica é uma disciplina particular que engloba a argumentação. As questões envolvidas nas divisas de uma e de outra são estreitas, entretanto, não implica necessariamente em contraposições, elas podem e devem aproximar-se, como mostram os estudos desenvolvidos em *Análise do Discurso*, e, por vezes, complementar-se, para melhor explorar o discurso. Para Amossy (2010, p. 8), “a análise dita retórica ou argumentativa contempla as modalidades múltiplas e complexas da ação e da interação linguageira”. Nessa interação, achamos lugar para o discurso que eclode da imagem como modalidade, e que aponta para o estudo do corpo e seu lugar na argumentação.

A autora tem a preocupação de mostrar o lugar da construção argumentativa no discurso, o que faz da análise da argumentação um ramo da análise do discurso, para descortinar sua materialidade linguageira e sua ancoragem social e institucional. A saber, a argumentação visa um auditório e, por isso mesmo, seu desenvolvimento não pode ocorrer fora de uma relação de interlocução, bem como, a construção argumentativa – sua articulação lógica – não pode ser dissociada da situação de comunicação na qual ela deve produzir efeito.

Charaudeau (2010) explica que, na enunciação, a cada situação da comunicação, os sentidos patêmicos se transformam, pois eles são “efeitos visados” que podem acontecer ou não, não sendo possível saber ou medir que efeito foi produzido. Charaudeau (2010) lida com os termos “pathos”, “patêmico” e “patemização” em lugar de emoção porque permite trazer as emoções da filiação retórica para a análise do discurso, deste modo os índices patêmicos podem ser analisados pelo viés da retórica e da argumentação, sem perder de vista a persuasão. Isso nos interessa mais de perto, para o estudo da propaganda Outubro Rosa, pois observamos que a sua argumentação constrói a persuasão pela razão, e essa mesma razão toca na emoção do auditório, o público feminino, tendo em vista que se trata de um tema movido pelos temores culturais (entre crenças e experiências) e lida com o corpo e com o comprometimento da saúde.

2. Os imaginários sociodiscursivos e icônicos sobre as doenças

Desde as civilizações antigas era comum a prática de não verbalizar a palavra que designava algum mal, sob a crença de que traria maldição, punição, castigo ou até mesmo a morte. Nas

sociedades de hoje, essa prática ainda é bastante comum, além da prática de substituir as palavras carregadas de tabus por palavras ou expressões cujos significados foram incorporados culturalmente, principalmente, sobre nome de doenças (aquela doença - câncer, ter a tia - AIDS), de entidades, (o inimigo - diabo, o leão - Receita Federal), ou até ações (cair na vida - prostituir-se) etc, de modo a manter afastado do corpo.

Essas práticas são permeadas pelos imaginários construídos culturalmente. Na perspectiva da Análise do Discurso, Charaudeau (2006) apresenta uma compreensão sobre os imaginários sociodiscursivos, que, a nosso ver, trata-se de um fenômeno. Os imaginários se referem a um conjunto de interpretações que os membros de uma coletividade fazem da realidade, são resultantes de consensos de significações que geram valores, crenças e ideais que estruturam a vida social e suas trocas simbólicas. Esses imaginários são indicados pelo o que o autor denomina de signos-sintoma, que indicam a possibilidade de materialização/discursivização dos imaginários. “Eles são dão testemunho das identidades coletivas, da percepção que os indivíduos e os grupos têm dos acontecimentos, dos julgamentos que fazem de suas atividades sociais”, explica Charaudeau (2006, p. 207).

O autor manifesta, ainda, a importância dos saberes de crença e de conhecimento, que estruturam as representações sociais, eles contribuem para a formação de sistemas do pensamento. São materializados na linguagem e por ela mesma. Os saberes de crença estruturam-se por julgamentos e valores que incidem sobre os homens, seu pensamento, suas ações. Os saberes de conhecimento buscam fixar verdades sobre os fenômenos, trata da razão científica. Contudo, a fronteira entre ambos os saberes é porosa, um pode se passar pelo outro. (CHARAUDEAU, 2006).

Retratamos, igualmente, a importância do imaginário pelos elementos da imagem. Aumont (2002) lembra que o sentido recorrente da palavra imaginário é de imaginação, e esta, é tida como sinônimo de ficção, de invenção. É o que faz a imagem, ela é representativa, pois mostra um mundo imaginário. As imagens também veiculam ideias, imaginários e ideais, elas expressam um mundo de significados expressionais e/ou subliminares, que, para alcançá-los, teria de passar por um método de análise iconográfico. Sob a ótica dos imaginários, a compreensão do objeto da imagem está no significado primário ou natural que temos da nossa experiência prática, mas que requer empatia e uma certa sensibilidade para percebê-lo na tela.

Aumont (2002) chama atenção para o fato de que a cultura e o peso das tradições influenciam o modo como configuramos nossa percepção visual cromática. Somos influenciados pelas cores e a elas também atribuímos significados, conforme Guimarães (2000) aponta o conceito de cor-informação, para atribuir a representação das cores. Em breves palavras, reportamo-nos à propaganda Outubro Rosa, que apresenta, sobremaneira, diversos imaginários sociodiscursivos e icônicos: a começar pela cor rosa que representa a campanha e o universo feminino, a conhecida cor da mulher atrai a atenção do público alvo, é uma cor otimista para tocar em um tema delicado, inspira sensibilidade e remete ao corpo feminino.

Consideramos o uso desse recurso iconográfico a grande *visée* argumentativa e persuasiva para falar do câncer de mama, doença que a sociedade omite o nome, popularmente chamando-a de “aquela doença” ou “CA”. Esse apagamento acusa a omissão das pessoas pela busca de informação, sob a velha crença de que estarão afastadas do “mal”. A campanha Outubro Rosa aponta para o universo oposto, o masculino, a cor azul, e para os imaginários de que o homem não cuida da saúde, incitando-o à prevenção do câncer de próstata.

3. A Campanha Outubro Rosa

Uma breve apresentação da campanha Outubro Rosa é relevante para situar nosso estudo. Trata-se de um movimento internacional de combate ao câncer de mama que surgiu na Califórnia, em 1997, e foi criada pela Fundação *Susan G. Komen for the Cure*, durante a primeira Corrida pela Cura, realizada na cidade de Nova York, nos EUA. O nome remete à cor do laço (rosa), que simboliza a luta contra o câncer de mama. A campanha mundial tem como slogan “Um dia rosa por ano e sua vida não vai passar em branco”, em incentivo a um dia destinado ao exame preventivo. Vários países participam da campanha e para marcar o evento, todos os anos, no mês de outubro, vários monumentos internacionais, além de prédios públicos, pontes e teatros são iluminados pela cor rosa.

Além de corridas, a campanha promove também desfiles de modas com pacientes que superaram a doença, partida de boliche e outras atividades para atrair a participação da população e obter apoio de empresas e organizações na conscientização da prevenção pelo diagnóstico precoce. O primeiro ato da campanha no Brasil ocorreu no dia 2 de outubro de 2002, com o apoio de uma empresa de cosméticos europeia, liderado por um grupo de mulheres que alertavam as mulheres da Baixada Santista (São Paulo) a participarem do mutirão de mamografias realizado duas vezes ao ano pelo Governo do Estado de São Paulo.

O movimento chamou atenção das organizações de combate ao câncer de mama que, no mesmo mês, iluminaram de rosa monumentos e prédios nas cidades brasileiras. No Rio de Janeiro, a iluminação rosada do Cristo Redentor marcou a participação do Brasil na campanha mundial. A atenção à saúde da mulher no Brasil e no mundo é recente no debate político, por quanto o número de casos recorrentes de morte por câncer do colo do útero e de mama chamou a atenção da Organização Mundial da Saúde (OMS), levantando a questão das políticas públicas de saúde voltadas ao público feminino, apenas na última década do século XX. No Brasil, foi instituído o Programa de atenção à saúde da mulher como prioridade na Política Nacional de Atenção Oncológica, em 2005, e firmado no Pacto pela Saúde, em 2006, pelo Governo Federal. Desde então, a campanha Outubro Rosa recebe apoio do Ministério da Saúde brasileiro, entre outras parceiras institucionais e organizacionais, além da imprensa.

4. A proposta teórico-metodológica da Grade de Análise Tridimensional da imagem fixa e do texto (MENDES, 2010)

O uso de imagens é uma tendência predominante nas produções de textos de ampla divulgação, que aponta para a sedução dos objetos das imagens, inclusive, através dos designs, em alguns casos, com referências ao corpo, sobretudo, na publicidade, de acordo com Mendes (2010). A autora observa que há “um certo império da imagem e é por esta razão que os estudos sobre a imagem reclamam seu espaço” (MENDES, 2010, p. 94). Nesse sentido, “o estudo dos dados icônicos acabou por ficar em segundo plano em função de uma exploração maior do texto” (MENDES, 2010, p. 94).

Tendo em vista essa observação, a autora destacou, no atual momento da Teoria Semiolinguística, a necessidade da adoção de um quadro metodológico que oferecesse subsídios para a análise da imagem, contemplando, igualmente, a relação imagem/texto, como uma etapa final da análise. Diante disso, o modelo de grade de análise para o tratamento da imagem fixa e do texto foi elaborado por Emília Mendes (2010), com o propósito de operacionalizar conceitos constitutivos da Teoria Semiolinguística, de Patrick Charaudeau (2008), além de englobar outros componentes que se considere pertinente no estudo da imagem, como a imagem etótica e imagem icônica, em três dimensões: situacional, técnica da imagem e discursiva. E, se houver texto, deve ser associado a uma grade de análise do texto. A autora ressalva que essa proposta é passível de ajustes no decorrer das análises, devendo ser adaptada às necessidades do *corpus* escolhido. Vejamos uma breve apresentação da Grade de Análise:

CORPUS	DIMENSÃO SITUACIONAL			DIMENSÃO TÉCNICA DA IMAGEM			DIMENSÃO DISCURSIVA DA IMAGEM			DADOS DE APOIO E/OU PARA-IMAGÉTICOS
	SUJEITOS DO DISCURSO [EUc, EUE, TUD, TUI]	GÊNERO SITUACIONAL	ESTATUTO FACTUAL/FICCIONAL DO GÊNERO	ELEMENTOS PLÁSTICOS	CLOSE E/OU PONTO DE VISTA	FUNÇÕES DA MOLDURA	MODO DE ORGANIZAÇÃO DO DESC. MAR. E ARG..	IMAGINÁRIOS SOCIO DISCURSIVOS	CATEGORIAS ETHÓTICAS (ETHOS)	
IMAGEM 1										
IMAGEM 2										
IMAGEM 3										

Modelo de grade de análise para o tratamento da imagem fixa e do texto (MENDES, 2010, p. 103).

As categorias proponentes são definidas e organizadas da seguinte forma:

A Dimensão situacional engloba: 1. Sujeitos do discurso: pessoas envolvidas na produção (quadro dos sujeitos da linguagem, de Charaudeau (2008)); 2. Gênero: para Charaudeau (2004), o gênero é situacional, por isso está nessa dimensão. 3. Estatuto factual ou ficcional do gênero: determina a leitura que se terá da imagem. A autora destaca a ficcionalidade, por ela denominada de colaborativa, ou seja, apesar do gênero ser factual, há o uso de uma simulação de um mundo possível na sua composição.

Para a análise da Dimensão técnica da imagem, as bases teóricas ancoradas pela autora são: Aumont (1993) e Guimarães (2000), para identificar: 1. Elementos plásticos: (superfície da imagem

[composição], gama de valores [luminosidade]; gama de cores [cores predominantes, secundárias, o que, culturalmente e na situação dada, estas cores significam (GUIMARÃES, 2000) e matéria da imagem [textura, pincelada, granulação, pixel]]; 2. O papel do close: (se há uma relação de metonímia ou de metáfora; se há o efeito de aumentar a dimensão do objeto ou não), disposição dos objetos (centralizado, à esquerda, à direita, etc.), (local real ou imaginário, particularização de uma questão, opinião ou sentimento a respeito de uma questão) [ele é a orientação de um percurso do olhar]; 3. Análise das funções da moldura: (qual tipo de moldura: concreta, abstrata; quais de suas funções ficam evidentes [visual, econômica, simbólica e representativa & narrativa]).

A Dimensão discursiva da imagem analisa: 1. Modos de organização do discurso: a imagem apresenta descrição, narração, argumentação (Charaudeau, 2008); 2. Imaginários sociodiscursivos: saberes de conhecimento e de crença; imaginários que se constroem através de sistemas de pensamento e tipos de saberes investidos pelo: pathos (o saber como afeto); de ethos (o saber como imagem de si); e quanto de logos (o saber como argumento racional) (MENDES, 2010).

Para Charaudeau (2007), a fala é um sintoma de um imaginário, ou “podemos dizer que é também como as imagens são criadas” (MENDES, 2010, p. 96); 3. Categorias etóticas: tipos de *ethé* projetados na imagem. Nesta dimensão, pode-se estudar outras perspectivas do *ethos*, noções de *ethos* prévio, *ethos* discursivo, *ethos* intencionado e *ethos* mostrado, de Maingueneau (2005). E outras categorias de Charaudeau (2006), como ethos de chefe, de inteligência, de potência, etc, que podem ser adaptados para outros discursos. Nesta dimensão, a autora acredita que as categorias são sugeridas pelos corpora analisados; e 4. Categorias patêmicas: efeitos patêmicos visados (CHARAUDEAU, 2010).

Mendes (2010) apresenta a última categoria, Dados de apoio e/ou para-imagéticos, para auxiliar e complementar a análise da imagem, e explica que a imagem não pode oferecer categorias semânticas e sintáticas precisas como o texto oferece, por esta razão, a pesquisa, nessa categoria, deve buscar em outras fontes, estabelecer, quando possível, uma relação inter-imagética, da mesma forma que temos as relações intertextuais. Como por exemplo, é feito na publicidade, que “se vale de obras da pintura como pano de fundo, a pintura original seria um dado de apoio, pois depende de um conhecimento de mundo, de uma memória discursiva destas imagens para ser identificada” (MENDES, 2010, p. 96).

4.1 Análise da Propaganda Outubro Rosa de 2013

Apresentamos a análise de um texto da campanha Outubro Rosa, de 2013, produzido em folder, aplicada à grade de análise para o tratamento da imagem fixa e do texto (MENDES, 2010), coletado do site do INCA (Instituto Nacional de Câncer)³, e analisado em duas partes: imagem 1 (externa) e imagem 2 (interna), do folder, quanto à imagem e ao texto.

3 Fonte: http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/acoess_programas/site/home/nobrasil/programa_controle_cancer_mama/impressos-multimedia. Acesso em: 30/04/2014.



Imagem 1 (externa)



Imagem 2 (interna)

Na dimensão situacional, a instância comunicante é constituída pelas instituições anunciantes que assinam a campanha através do logotipo expresso: INCA, Saúde da Mulher, SUS, Ministério da Saúde e Governo Federal; bem como, pela “presença” da atriz Zezé Mota. De acordo com Mendes (2010, p. 95), “o uso de celebridades também deve ser levado em conta, pois possuem identidades sociais e discursivas que interferem na recepção”, “eles “emprestam” sua imagem para compor uma outra”. A imagem da atriz, como madrinha da campanha Outubro Rosa, representa o público feminino da faixa etária a que a campanha se refere (entre 50 a 69 anos - de maior risco). E consideramos ainda, como sujeito envolvido, o público feminino, a que se destina o texto, pois sua participação é evocada no discurso numa interação dialógica (uso de verbos imperativos “olhe”, “sinta”, “faça parte”, e uso do pronome você). O gênero situacional é a propaganda institucional, produzida pelo Instituto Nacional do Câncer (INCA), conforme o contrato informativo e a organização do gênero. O estatuto do gênero é factual, pois não se utiliza de criações ficcionais ou conotações para falar sobre o câncer de mamas, não omite o nome da doença, e usa léxicos denotativos da doença, como nódulo, caroço etc.

A análise da dimensão técnica da imagem denota a carga argumentativa desse texto. A cor rosa é predominante como pano de fundo. Na imagem1, à esquerda, a cor rosa está em um tom forte, destacando um enunciado em letras brancas e os logotipos das instituições que apoiam a campanha. À direita, a cor rosa é suave para destacar a imagem de uma mulher, negra, de cabelos castanhos soltos, que veste uma camisa branca, para dar destaque ao laço rosa claro que ela usa, e sintoniza com a cor branca das letras no texto. Como pano de fundo, atrás da atriz, há uma representação do lar, (decoração): um espelho, um móvel com uma jardineira com flores rosas. Esses objetos chamam atenção pelo design delineado em tons de rosa.

No centro da imagem 1, há um grande laço num tom de rosa que se destaca da cor de pano de fundo, dividindo o lado direito e o esquerdo. Na imagem 2, a parte interna do folder, concentram-se as informações. Do lado esquerdo há um texto, e, do lado direito, acima, há três pequenas imagens do corpo da mulher (no banho), para elucidar que o momento favorável para o autoexame continuamente. E abaixo, um pequeno texto com letras na cor rosa-lilás. E apresenta o grande laço rosa no centro, dividindo o texto. Todos os elementos das duas imagens se destacam pela harmonia de cores e matizes, e pela luminosidade branca sobre cada elemento, inclusive, sobre o nome da atriz, enquadrado com fundo rosa choque, destacado pelo branco da camisa.

A cor rosa, no centro do sistema simbólico cultural, é vinculada ao universo feminino (GUIMARÃES, 2000), por isso representa a campanha destinada ao público feminino, por uma causa feminina. Há uma saliência plástica mais sofisticada no texto, o laço tem efeito 3D. O close nas duas imagens aponta para o laço (centro), é realçado pelo contraste de cores, inclusive, à distância, e pelo efeito 3D (função metafórica). Em segundo plano, o close sobre o corpo da atriz, destacando o laço na camisa, enquadrando o busto, acima da altura da cintura; e do corpo feminino no banho, função metonímica, fragmento sem rosto, despersonalizado, enquadra três pequenas imagens, destacadas pela moldura no formato de círculo, destacado pelo reflexo de luz branca.

Aumont (1993, p. 141) alerta que o tamanho da imagem é um dos “elementos fundamentais que determinam e especificam a relação que o espectador vai poder estabelecer entre seu próprio espaço e o espaço plástico da imagem”. O ponto de vista da imagem aponta para a relação das cores com o universo feminino e expressa as sensações produzidas pelo close das imagens: a atriz, vestida de branco, transmite paz e tranquilidade. Ela sorri ao lado do laço rosa, supostamente faz uma representação da mulher que cuida da saúde e exprime segurança (a aproximação da imagem, de busto completo, visa aproximar o leitor).

A imagem 2, imprime no público a sensação de bem-estar pela cena do banho, mostrando orientações sobre como fazer o autoexame. A organização do texto no espaço é muito importante para atrair a atenção para a leitura. A disposição das informações está ligada ao que os gestos dos corpos das mulheres expressam nas imagens. A atriz que sorri e a imagem do laço dialogam com o enunciado “Faça parte dessa campanha”; a imagem do autoexame dialoga com o enunciado “Olhe e sinta o que é normal e o que não é em suas mamas”, entre outros. O corpo da mulher aqui assume uma referência para informar, para informar os passos para o autoexame e as condições para fazê-lo regularmente.

Nas duas imagens, a moldura (bordas) é de cor branca, que se destaca na cor rosa de pano de fundo do texto, e produz um efeito de harmonia com as cores brancas distribuídas no espaço interno do texto e com a luminosidade branca sobre o texto como um todo. A análise da dimensão discursiva da imagem permitiu explorar o discurso e o diálogo construído pela imagem para transmitir a informação-chave do texto. O modo de organização do discurso, no texto, é expressamente enunciativo, pois apresenta comandos de ações para o interlocutor. A construção argumentativa se vale da descrição das ações e dos sinais que a leitora deve ficar atenta, como mostra a imagem 2, a posição do autoexame.

Os imaginários sociodiscursivos são acionados pelos saberes de conhecimento sobre a doença, desconstruindo os saberes de crença. Apresenta os procedimentos da prevenção da doença, pela escolha do léxico, as marcas no continuum de sua materialidade. Mostra o saber científico como argumento racional. O *logos* construído mostra o universo inteligível da doença superando os saberes de crenças temidos. O texto rompe os imaginários sobre a doença, quebrando o silenciamento ou apagamento do nome da doença, negado pelas crenças e pela sociedade, expressando a palavra câncer 15 vezes.

Pensamos que os imaginários sobre a cor tocam na emoção do universo feminino para, através do conhecimento, assumir a causa. Sobre as categorias etóticas, o ethos instituído, pela enunciação do texto e da imagem, é de autoridade, um ethos dito (MAINGUENEAU, 2005), da atriz, “madrinha dessa campanha”, que aponta para a informação “na faixa etária de 50 a 69 anos”, pois ela representa as mulheres que estão nessa faixa etária, encorajando-as e induzindo-as à prevenção.

Há, também, um ethos mostrado (implícito), de responsabilidade social, que aponta para o destinatário, as mulheres, para abraçarem a causa. Charaudeau (2005) defende o ethos pode estar ligado aos indivíduos e aos grupos sociais a partir do momento que ele se relaciona às representações sociais. Sobre as categorias patêmicas, a visada persuasiva não apela para o medo sobre a doença ou para a dificuldade de enfrentá-la; o efeito visado é de sedução pela produção do cenário, uma

preparação para a informação. O conjunto de efeitos imagéticos inspira confiança, foi construído para tocar na sensibilidade feminina e para mostrar que esse universo é sobre ela e para ela. Consideramos essa a maior *visée* do texto.

Considerações finais

Apresentamos, neste artigo, um breve percurso da teoria à prática, para mostrar como a discursividade do corpo feminino foi construída na composição imagética e argumentativa da propaganda Outubro Rosa, e para mostrar as contribuições da proposta com a qual trabalhamos, a grade de análise para o tratamento da imagem fixa e do texto, de Mendes (2010), como modelo teórico-metodológico para estudo e análise da imagem e do texto, e, portanto, para analisar as noções discursivas que permeiam o estudo do corpo, seja discursivo ou iconográfico, o que foi determinante para nós alcançar as contribuições que a imagem fornece ao discurso e à argumentação e para ter uma ampla análise da gama de elementos e aspectos que o texto possui, sem perder de vista a função social do gênero.

O presente estudo reafirma a importância do Ministério da Saúde de repensar e buscar formas de contribuição e expansão do programa de atenção à saúde da mulher no Brasil. A análise linguística e discursiva pode gerar contribuições para aprimorar o gênero e ampliar o debate acerca dos imaginários e saberes partilhados sobre as doenças, entre o público alvo. Aludimos a importância de se ver o corpo engajado, social e ideologicamente, que institui a força do saber-fazer, e não mais o corpo mero objeto de exposição, consumo e exploração.

Referências

- AMOSSY, Ruth. *L'argumentation dans le discours*. Armand Colin, Paris, 2010.
- AMOSSY, Ruth. O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. In: *Filol. linguíst. port.*, n. 9, p. 121-146, 2008.
- AUMONT, Jacques. *A Imagem*. Campinas: Papirus, 2002 [1993].
- CHARAUDEAU, P A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E. & MACHADO, I. *As emoções no discurso*. Vol.1. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 23-56.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das Mídias*. São Paulo: Contexto, 2005.
- GUIMARÃES, L. *A cor como informação: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores*. São Paulo: Annablume, 2000.
- MENDES, Emília. Publicidade e imagem: uma proposta de estudo. In: *Anais do II Fórum Internacional de Análise do Discurso* (Rio de Janeiro, RJ) org. Lúcia Helena Martins Gouvêa e Regina Souza Gomes. - Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

Vozes da periferia: *ethos* e cenografia na construção da “imagem de si” e do “outro” no documentário *Cinco vezes favela, agora por nós mesmos*

Rita de Cássia Dias Verdi Fumagalli ¹

Ernani Cesar de Freitas ²

O tema deste estudo tem como foco a análise do discurso cinematográfico, mais especificamente no que diz respeito à construção da cenografia e do *ethos* discursivo no filme documentário³ *Cinco Vezes favela, agora por nós mesmos*⁴ (2010), escrito por Carlos Diegues e Renata de Almeida, interpretado e dirigido por moradores das favelas do Rio de Janeiro. A delimitação do trabalho está atrelada à análise da “imagem de si” e do “outro” nas cenas validadas no episódio *Arroz com feijão*, curta que mostra a realidade de alguns moradores de favela que vivenciam a monotonia da combinação arroz com feijão, sem condições financeiras para desfrutar de outros alimentos.

O objetivo deste estudo consiste em descrever e analisar como se manifesta o *ethos* das personagens protagonistas do curta-metragem *Arroz com feijão*, imagem que emerge de cenografias validadas em uma realidade socialmente cristalizada e estereotipada, como, por exemplo, a representação da pobreza, comumente associada à violência e ao banditismo.

A fundamentação teórica que sustenta a análise fílmica concentra-se na teoria enunciativo-discursiva de Dominique Maingueneau (2008, 2012, 2013), especialmente acerca do conceito de cenografia e de *ethos* aplicados à linguagem verbo-visual cinematográfica. O cinema como obra de arte é também constituído de signos, todo signo é ideológico, ou seja, diante da correlação sógnica dos objetos que vemos na tela, todo fenômeno da vida externa passa a refletir e/ou refratar, em certa

1 Mestre em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW); Doutoranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Bolsista Institucional. E-mail: ritacassiafumagalli@gmail.com

2 Doutor em Letras pela PUCRS, com pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC SP/LAEL); Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: ecesar@upf.br.

3 “Cinco Vezes Favela, agora por nós mesmos” é considerado um filme Documentário pela crítica especializada. Segundo Bill Nichols (2005, p. 47), professor de Cinema na San Francisco State University e autor de estudos cinematográficos, o documentário define-se pelo “contraste com o filme de ficção e de não ficção”. Conforme o professor, “o documentário, assim como o cinema de ficção, é uma representação parcial e subjetiva da realidade”.

4 O encarte do filme lançado em 2010 apresenta, em seu projeto gráfico, o título “5X Favela, agora por nós mesmos”, em caixa alta, letras pretas e fundo amarelo. A referência aos cinco curtas que compõe o filme é representada pelo número cardinal “5”. Porém, no decorrer deste trabalho, utilizamos o numeral escrito por extenso, conforme aparece na descrição da contracapa do DVD: “Cinco Vezes Favela, agora por nós mesmos”, por se tratar de um trabalho acadêmico e seguir as normas da produção textual científica.

medida, uma outra realidade. Em vista disso, recorreremos aos pressupostos teóricos de Bakhtin/Volochínov (2006) sobre a concepção da palavra como signo ideológico.

O estudo será realizado por meio da pesquisa descritiva, bibliográfica, com abordagem qualitativa, pois corresponde à identificação das marcas deixadas no curta-metragem às quais revelam imagens sobre os sujeitos da periferia e suas características culturais e sociais.

De maneira didática, estruturamos nosso trabalho da seguinte forma: na primeira parte, apresentamos uma breve reflexão sobre a materialidade da linguagem cinematográfica, os diferentes signos ideológicos que a compõem e a relação exercida por eles na construção da representação da realidade; posteriormente, nossas reflexões se voltam para a fundamentação teórica, com destaque aos planos constitutivos do discurso, a cenografia e o *ethos*, categorias que fundamentarão a delimitação metodológica e análise do *corpus*. Na seção seguinte, desenvolvemos a análise do curta-metragem, verificando os diferentes sentidos que se depreendem do discurso filmico. Por fim, as considerações finais ilustram os resultados alcançados.

2. Realidade cinematográfica, signo e ideologia

Que o cinema é arte, não há duvida. Mas o que o diferencia de todos os outros meios de expressões culturais? Com certeza, o fato de sua linguagem funcionar a partir da reprodução fotográfica da realidade.

É na tela que aspectos ficcionais se misturam com a realidade. Neste contexto, o cinema funciona como uma espécie de espelho, refletindo aspectos culturais, históricos e políticos de um determinado grupo ou sociedade. Embora a realidade seja a matéria-prima do cinema, não estamos diante de uma mera e fidedigna representação dos acontecimentos do mundo, mas de um processo ativo de fabricação de valores, significados e conceitos, uma realidade social reestruturada pelo fio de uma intenção narrativa: induzir o espectador à crença na existência objetiva do que aparece na tela.

Nas palavras de Martin (2003, p. 18, grifo do autor), “a realidade que aparece na tela não é jamais totalmente *neutra*, mas sempre o *signo* de algo mais”. Evidentemente, vemos sempre o que os *signos* querem dizer, ou seja, através de um conjunto de representações imagéticas, que carregam um forte simbolismo, somos envolvidos por sensações e sentimentos das mais diversas qualidades. Na visão de Bakhtin/Volochínov (2006), o signo é toda mensagem que, não isolada do contexto social e do terreno ideológico, responde a um diálogo, é parte constitutiva de uma relação onde haja interação social.

Dessa forma, a ideologia está diretamente ligada aos domínios dos signos “ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 32), uma vez que todo produto ideológico “faz parte de uma realidade (natural ou social)”, possui significado e remete a algo que se encontra no mundo exterior. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 31). Assim, a ideologia, na perspectiva dos autores, abrange um grande universo: a arte, a filosofia, a ciência, religião, ética, política.

Diante disso, o cinema, como propagador de uma realidade histórica e social, torna-se um importante elemento mediador de disseminação cultural, eficaz na reprodução e consolidação de ideologias. Muitas vezes, a linguagem cinematográfica utiliza imagens validadas na memória coletiva para construir seus próprios significados. No filme *Cinco Vezes Favela, agora por nós mesmos* encontramos um exemplo bastante claro sobre essa afirmação: a trama parte de estereótipos comumente apresentados por outras produções, como *Cidade de Deus* (2002), *Tropa de Elite* (2007) e, principalmente, pela mídia, sobre a realidade dos moradores que vivem na periferia, geralmente associada à pobreza, violência e marginalidade.

Nesse momento, cabe refletir sobre o conceito de cenografia proposto por Maingueneau (2008, 2012, 2013), embora não tenha referenciado a narrativa fílmica em seus estudos, os pressupostos teóricos do francês são perfeitamente ajustáveis a esse gênero, principalmente, o conceito de *cena de enunciação* que permite analisar aspectos cruciais ligados à produção e circulação de sentidos em diferentes materialidades.

O roteiro cinematográfico, composto por elementos sógnicos verbais e não-verbais, pressupõe uma cenografia que legitima os acontecimentos que se sucedem, como ocorre na realidade, tendo o espectador como sua testemunha. A cenografia é tomada para descrever a multiplicidade de enunciados produzidos em uma determinada sociedade (nas diferentes esferas sociais, em termos bakhtinianos) e, dessa forma, carrega um conteúdo ideológico consigo. Essa ideia de cenografia se aproxima das considerações sobre signo evidenciadas em Bakhtin/Volochínov (2006), visto que a cenografia é constituída por diferentes signos combinados.

São esses signos que o conceito de cenografia, proposto por Maingueneau (2013), pretende abarcar. Trata-se de uma dimensão criativa do discurso, na qual se engendra o simulacro de um momento, de um espaço e dos papéis sociais conhecidos e compartilhados culturalmente. Diante das cenografias, o discurso se mostra, as palavras dos enunciadorees ganham significados, expressam ideias, sentimentos e emoções.

Da cenografia manifesta-se, por conseguinte, uma imagem dos sujeitos que enunciam. O conceito de *ethos* surge, assim, como forma de percebermos a imagem desses sujeitos que, por meio de sua fala, conferem a si próprios uma identidade compatível com o mundo a ser construído. (MAINGUENEAU, 2013). Essas questões serão observadas na fundamentação teórica apresentada na próxima seção.

3. A cena de enunciação: considerações sobre cenografia e *ethos* discursivo

A denominação *cena de enunciação* diz respeito ao fato de que na análise do discurso o que é levado em consideração é a enunciação, em que os papéis dos sujeitos envolvidos não são algo que está inteiramente pronto e à disposição antes do discurso, mas sim, no processo dinâmico do seu

desenrolar. A cena retoma a ideia de teatro, de hipótese, e a análise do discurso revela o processo (que é a enunciação), o que nos remete que toda interação é uma encenação.

Maingueneau (2013) evidencia que, a partir do conceito de *cena de enunciação*, é possível analisar diferentes materialidades, uma vez que tal conceito possibilita observar o discurso na sua multiplicidade. Em decorrência desse processo, o teórico associa a cena enunciativa em três dimensões: cena englobante, cena genérica e cenografia. Segundo Freitas (2010, p.179), juntas, essas três cenas “compõem um ‘quadro’ dinâmico que torna possível a enunciação de um determinado discurso”. A cena englobante corresponde ao tipo de discurso a que o texto pertence, ao seu ‘estatuto pragmático’, o que significa dizer ao seu modo de funcionamento social. Esse estatuto define o modo de o texto interpelar o leitor. É a cena que nos situa para interpretarmos o discurso cinematográfico analisado.

No entanto, a noção de cena englobante não é suficiente para delimitar a cenografia de um discurso, uma vez que o coenunciador é levado não a se deparar com tipos de discurso, mas com gêneros discursivos, ou seja, com *cenos genéricas*. Essas, por sua vez, consideram um contexto específico de papéis, circunstâncias, meios de circulação, um suporte material, uma finalidade, entre outros aspectos que dizem respeito à finalidade a que se propõe o gênero do discurso.

Maingueneau (2013) observa ainda, que as cenografias apoiam-se em cenas validadas, isto é, cenas de fala “já instaladas na memória coletiva, seja a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam”. (MAINGUENEAU, 2013, p. 102). São cenas estereotipadas com as quais os leitores têm contato e que não precisam ser explicadas.

Assim, é possível notar que é na cenografia que ocorre a interação entre os interlocutores, pois é nela que o discurso se desenvolve baseado no objetivo de convencer. Sobre a figura dos agentes envolvidos no discurso, Maingueneau (2008, p. 117) evidencia que em uma cenografia associam-se uma figura de enunciador e uma figura correlata de coenunciador. Além disso, “esses dois lugares supõem igualmente uma cronografia (um momento) e uma topografia (um lugar), das quais pretende originar-se o discurso”.

Nesse sentido, a cenografia é reconhecida como legitimadora do enunciado. É ela que vai levar o coenunciador a incorporar o *ethos* do enunciador, que determina os lugares pelos quais os sentidos vão sendo construídos dentro do texto, ou seja, que permite (ou contribui) para que o discurso seja aceito como verdadeiro e sério.

Assim, associado à cenografia, lugar de materialização do discurso, está o *ethos*, que deve ser percebido através de movimentos da própria fala do locutor, da entonação, escolha das palavras e dos argumentos, permitindo ao analista apreender, através daquilo que é dito pelo sujeito, uma imagem física e psicológica do indivíduo. Normalmente, essas imagens apoiam-se sobre estereótipos, ou seja, imagens cristalizadas pelos sujeitos que as recebem de seu meio social, determinando, muitas vezes, a maneira de pensar, de sentir e de agir dos indivíduos: “a comunidade avalia e percebe o indivíduo segundo um modelo pré-construído da categoria por ela difundida e no interior da qual

ela o classifica”. (AMOSSY, 2014, p. 125-126). São representações coletivas que determinam, parcialmente, a representação de si e sua eficácia em uma determinada cultura.

4. *Ethos* e cenografia na construção da “imagem de si” e do “outro” no episódio *arroz com feijão*

O curta-metragem *Arroz com feijão* possui duração de 17 minutos e Direção de Rodrigo Felha e Cacau Amaral, apresenta como protagonistas do enredo duas crianças moradoras da favela, Wesley (Juan Paiva) e Orelha (Pablo Vinícius), meninos que vivenciam a luta diária dos pais para garantir o sustento de suas famílias.

Desde o início do curta, a imagem humilde da família desvela as primeiras cenografias que compõem o quadro cênico de toda a narrativa fílmica, a realidade de muitos moradores de favela que, igualmente a tantos outros brasileiros, lutam honestamente para sustentar suas casas e enfrentam restrições econômicas em prol de objetivos maiores, entre eles melhorar a qualidade de vida e ter um espaço adequado e seguro para morar.

Retomamos, assim, o conceito de cena de enunciação, proposto por Maingueneau (2008, 2012, 2013), sendo possível afirmar que a cena englobante, correlativa ao tipo de discurso, presente no curta-metragem é a cena do discurso cinematográfico, que possui como principal característica transformar elementos do mundo em discurso, para isso, mobiliza uma série de recursos de montagem que compõem o universo de um filme, como por exemplo: conjunto de planos, ângulos, movimentos de câmera, etc.

É a partir da cena englobante que podemos nos situar para interpretar os discursos e entender a maneira como foram organizados. No entanto, conforme Maingueneau (2013), somente a cena englobante não dá conta dos comportamentos discursivos dos sujeitos. Precisamos depreender qual gênero de discurso particularmente nos está sendo apresentado. Nesse sentido, a cena genérica do filme *Cinco Vezes Favela, agora por nós mesmos* é o documentário, que se caracteriza pelo compromisso com a exploração da realidade.

Reconhecer o gênero a que pertence a narrativa analisada possibilita ao analista compreender o universo de sentidos que a cena pode suscitar em determinados discursos. Um exemplo disso é a representação da favela no curta-metragem em estudo, que foge dos *clichês* típicos associados aos moradores de periferia e apresenta um novo olhar, de quem realmente vivencia a realidade nessas comunidades.

Juntas, a cena englobante e genérica definem, segundo Maingueneau (2013, p. 97), o quadro cênico do texto, “o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido”. Porém, o teórico francês evidencia que “não é diretamente com o quadro cênico que se confronta o leitor ou espectador, mas com uma cenografia. [...] Ela leva o quadro cênico a se deslocar para o segundo plano”. (MAINGUENEAU, 2013, p. 97). Por isso, além do quadro cênico, é preciso criar

efetivamente uma cenografia, com elementos e situações que vão levar o circunstante a se envolver com o enunciado e legitimá-lo.

Arroz com feijão joga, desde o início da trama, com uma diversidade de cenografias. Na primeira cena do curta-metragem somos convidados a passear pela casa do menino Wesley. Moradia simples, que revela em seu interior indícios de que está sendo reformada. A câmera focaliza o menino dormindo no sofá da sala. Ao lado do que parece ser seu quarto provisório, sacos de cimento separam o pequeno cômodo do único dormitório da casa local onde o pai de Wesley aparece deitado.

Tem-se, nessa primeira tomada de imagens, uma importante cenografia que revela ao coenunciador, o TU interpretante da situação, o motivo que leva a família a restringir o consumo de carne de sua alimentação diária: o desejo de terminar a casa e construir um quarto para Wesley.

Essa cenografia é confirmada pela sequência seguinte, que coloca em foco a mãe do menino preparando a marmitta para o marido levar ao trabalho. A tão conhecida combinação arroz com feijão ganha destaque na cena, pois são os únicos alimentos condicionados pela mãe de Wesley no recipiente de alumínio. Há, nesse momento, o primeiro diálogo do curta, o qual revela a insatisfação de Raimundo com o prato preparado:

Raimundo: Acho que amanhã eu não vou levar marmitta, não. /**Esposa:** Ué, por quê? /
Raimundo: Eu tô cansado de arroz e feijão todo dia, bem que amanhã podia rolar um...
/**Esposa:** Um... Frango. (Risos) /**Raimundo:** É arroz com feijão na segunda, arroz
com feijão na terça, arroz com feijão na quarta, arroz com feijão na quinta... /**Esposa:**
Esquece isso [...]. (CINCO VEZES FAVELA, 2010, 25min06s/25min23s⁵).

Os enunciados em questão põem em evidência as dificuldades econômicas da família obrigada a vivenciar diariamente a monotonia da combinação arroz com feijão. Poderíamos pensar que o curta reproduz a imagem negativa sobre comunidades carentes comumente destacadas pela mídia e por outras produções cinematográficas. Pelo contrário, a produção fílmica joga com essas representações, muitas vezes equivocadas, que buscam enfatizar, unicamente, a pobreza da favela e falta de dinheiro que assombra essas comunidades.

A própria expressão arroz com feijão, utilizada também como título do curta, carrega uma carga ideológica. Conforme Bakhtin/Volochínov (2006), os valores da palavra são construídos por meio das relações sociais que evidenciam a sua função ideológica. Nesse processo, a forma como uma população se alimenta traduz a identidade de todo um grupo social e suas representações. Sabe-se que até o Século XVIII o feijão era conhecido como carne do pobre e misturado à farinha de mandioca ou milho para alimentar os escravos. A partir dessa época, a mistura culinária brasileira tornou-se um símbolo representativo das populações mais carentes, responsável por generalizar classes econômicas e propagar a ideia de que carne todos os dias é coisa de rico. Assim, o acesso à comida, que deveria ser motivo de socialização, tornou-se um fator de isolamento e exclusão social.

5 Tempo de início e fim do diálogo transcrito.

Não podemos negar que o foco, no *corpus* analisado, recai sobre as restrições econômicas pelas quais passa a família de Wesley, mas elas dizem respeito à busca pela realização de objetivos maiores, como ampliar a casa própria e garantir educação para o pequeno Wesley. O *ethos* do morador de favela, tão estigmatizado, tratado quase sempre como desocupado, pândego ou ocioso, ganha, em *Arroz com feijão*, uma nova representatividade. O episódio retrata a realidade da grande maioria dos cidadãos dessas comunidades, que é esquecida pelos outros filmes, o lado trabalhador das pessoas que, como tantos outros brasileiros, lutam diariamente para realizar os seus sonhos e sustentar honestamente suas famílias.

Outra cenografia que desmistifica a imagem do morador de periferia associada à pobreza e à mendicância aparece no momento em que a mãe de Wesley prepara a refeição para colocar na marmita de seu marido. O prato de comida está cheio. Não há falta ou subnutrição, apenas um paladar enjoado da comida de sempre e desejoso de novas opções culinárias.

A partir desse desejo, inicia a saga do pequeno Wesley e seu amigo em busca de um frango para pôr à mesa. Na tomada seguinte, os protagonistas aparecem em um estabelecimento comercial de venda e abate de frangos. Em um primeiro momento poderíamos pensar que os meninos estão preparados para roubar um frango. No entanto, o coenunciador é surpreendido pela espontaneidade das duas crianças. A interpretação dos garotos expressa um clima de brincadeira e diversão. Wesley e Orelha não conseguem comprar o frango fiado e são enxotados pelo comerciante.

A investida fracassada leva as duas crianças a novas tentativas. A primeira delas: trabalhar como lavadores de carro no centro da cidade. Surge o primeiro cliente, os meninos, realizados com a possibilidade de ganhar quatro reais, mostram dedicação na hora de “jogar água no possante”. (CINCO VEZES FAVELA, 2010, 29min05s). Após algumas horas, o cliente retorna ao carro e os garotos vivenciam o desgosto pelo trabalho desperdiçado:

Orelha: Olha o cara aí chegando./**Wesley:** E aí patrão, o carro tá brilhando. / **Dono do carro:** Vocês capricharam mesmo einh... Vou ver se eu tenho um trocado aqui pra vocês [...] Vocês tem troco para cinquenta? /**Wesley:** Pô, mas eu troco ali na banca. /**Dono do carro:** Não, pera aí...Vamos fazer o seguinte, 50 centavos e eu volto amanhã. (CINCO VEZES FAVELA, 2010, 29min35s/30min20s).

A cenografia construída nessa sequência revela a falta de estima do adulto morador da cidade para com o trabalho do jovem da periferia. Não recompensados pelo esforço, as personagens mostram-se desoladas, mas não demonstram qualquer tipo de hostilidade em relação ao dono do carro. O curta desconstrói, novamente, representações negativas socialmente construídas em relação às crianças carentes, como aquelas que retratam jovens moradores de favela como mal educados e impetuosos.

De acordo com Maingueneau (2012, p. 264), a cenografia “não é um simples alicerce, uma maneira de transmitir “conteúdos”, mas o centro em torno do qual gira a enunciação”. Nessa perspectiva, os elementos sígnicos destacados no curta, como a caracterização das personagens, marcas discursivas

e atitudes, ajudam a entender, mais profundamente, como funcionam os mecanismos que iluminam nossa compreensão em relação à narrativa fílmica, os objetivos dos personagens e os motivos que os levaram a agir de determinada maneira.

Como a tentativa de ganhar dinheiro lavando carros fracassou os dois meninos seguem pela cidade na busca por cinco reais, valor total que necessitam para comprar o frango. A próxima sequência fílmica revela que os meninos estão dispostos a conquistar, através do seu trabalho e honestamente, o valor almejado. No caminho, os protagonistas encontram um tratador de cavalos sendo multado pelo guarda de rua por não recolher as fezes deixadas pelos animais na calçada.

Prontamente, Wesley e Orelha se oferecem para realizar o serviço. Sem vontade de limpar a sujeira na calçada, o responsável pelos cavalos aceita a ajuda dos garotos. Ao final do trabalho, o tratador entrega para cada um dos meninos uma nota de cinco reais.

Realizados com a conquista, Wesley e Orelha caminham e dançam pela rua, balançando o dinheiro no ar como se não acreditassem que, finalmente, conseguiram o desejado dinheiro para comprar o frango.

Conforme evidenciado anteriormente, na narrativa fílmica analisada é corrente o uso de cenografias que se apoiam em cenas validadas na memória coletiva, essas cenas, no entanto, podem legitimar ou desmistificar certas representações socialmente cristalizadas. Um exemplo explícito que mobiliza uma cenografia validada é o encontro de Wesley e Orelha com outros meninos que estão saindo da escola. Uniformes impecáveis, calçados asseados e mochilas proeminentes legitimam o *ethos* de garotos de classe social média.

Diferentes realidades são colocadas frente a frente. No entanto, o coenunciador é surpreendido com o resultado do confronto: os meninos da favela, julgados muitas vezes pela mídia como malandros, pandilheiros e violentos, são assaltados pelos jovens representantes da alta sociedade. Há, nesse momento, uma inversão de representações ideológicas. Orelha fala para Wesley: “Oh, se tu falar pra alguém que a gente foi roubado por um bandozinho de playboy, eu juro que te mato. Primeiro falo que é mentira e depois te mato, pô”. (CINCO VEZES FAVELA, 2010, 33min10s/33min25s).

Para os meninos é vergonhoso aceitar o fato de que foram roubados por adolescentes não pertencentes ao mesmo grupo social, pois estão impregnados pelas marcas de um discurso hegemônico, que preconiza ser o jovem da favela o responsável por disseminar a violência e o medo, como se eles fossem potenciais criminosos.

É por isso que a palavra, na perspectiva de Bakhtin/Voloshinov (2006), pode ser considerada um produto ideológico, presente em qualquer situação social, capaz de expressar a visão de mundo do sujeito por meio do confronto entre as palavras e o ritmo de sua consciência e as palavras circulantes da realidade. Conforme os autores, cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. “A palavra

revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 66).

Por essa razão, nada no *corpus* estudado é ideologicamente neutro, e a partir do momento em que o cineasta retrata na tela uma realidade socialmente consolidada, os elementos explícitos e até mesmo os não explícitos tornam-se ideologicamente compromissados.

A partir do discurso de Orelha e da vergonha no rosto de Wesley, passamos a compreender como o processo de adesão dos sujeitos a certos discursos e sua relação com os posicionamentos ideológicos e culturais contribuem para construir a imagem de si. Após o acontecimento, aborrecidos e cansados pelas tentativas falhas para conseguir o dinheiro, Wesley e Orelha decidem por em prática uma ideia que até então estava fora de cogitação. De volta à favela, Orelha distrai o Português dono do aviário enquanto Wesley entra silenciosamente no estabelecimento e rouba um frango.

A próxima cena do curta enquadra mãe e filho sentados, olhando para o prato com o frango já assado, que ocupa lugar de destaque no centro da mesa, os dois parecem estar comemorando a conquista do menino. Surpreso com o empenho do filho para conseguir o dinheiro, Raimundo confessa que desde criança não come frango. Para explicar o motivo da abstinência, conta uma comovente história de sua família. O seu pai havia chegado com um frango para o jantar, causando uma enorme felicidade nos filhos, que não sabiam que ele havia sido roubado. Mas, pouco tempo depois, o dono do galinheiro foi até a sua casa e deu uma surra em seu pai, deixando-o traumatizado. Porém, a beleza do gesto de Wesley “que trabalhou para comprar comida para família” havia lhe trazido novamente o gosto em comer o frango.

A movimentação cenográfica faz emergir do discurso uma voz, não uma voz que fala, mas uma voz que se constrói no e pelo discurso. A história de Raimundo carrega marcas de uma lembrança que denuncia as dificuldades enfrentadas pela sua família no passado e que, com certeza, serviram de exemplo para construir suas próprias ideologias. O frango que falta na mesa de um trabalhador, como nos mostra o filme, é a representação ideológica de toda uma geração que luta, diariamente, com as injustiças sociais e a busca por melhores condições de vida.

Wesley, ao escutar a conversa dos pais, é tomado por um sentimento de culpa. Passamos a entender que o objetivo do menino nunca fora roubar o frango, apenas queria fazer uma surpresa ao pai e tinha, desde o início, planejado devolver o frango ao comerciante.

Na manhã seguinte, Wesley e Orelha voltam para o centro da cidade com o objetivo de cobrar o dinheiro pelo carro lavado. Após algumas horas, o motorista devedor estaciona o carro na mesma vaga utilizada no dia anterior e, ao avistar os meninos, realiza o pagamento pelo trabalho realizado.

O desfecho do curta-metragem mistura emoção e comicidade. A ave roubada é devolvida ao estabelecimento, o que deixa o Português Manuel confuso. Em cima da bancada de seu aviário, com um recado pendurado ao pescoço, surge o frango e a mensagem: “voltei”. Ao longe aparecem os dois meninos que, em um abraço apertado, comemoram a façanha realizada.

E assim termina *Arroz com feijão*, um curta-metragem que retrata o cotidiano simples do morador da favela, permeado por lutas e emoções. As cenografias instauradas no desenrolar da trama contribuem para desconstruirmos várias imagens pré-construídas relacionadas aos residentes nessas comunidades.

O *ethos* de família unida e estruturada, atribuído à família de Orelha, rompe com estereótipos gestados socialmente, que insistem em focalizar lares desestruturados, pais viciados em drogas ou álcool, desocupados e violentos, mulheres ociosas e regateiras, filhos malcriados e hostis.

Como vimos em Maingueneau (2013), o *ethos* não se relaciona apenas com a dimensão verbal, mas também pressupõe a mobilização de um conjunto de características físicas e psicológicas do enunciador, que emana da enunciação. Tais características físicas e psicológicas ligam-se ao locutor e se direcionam, diretamente, com toda uma gama de estereótipos socialmente constituídos.

Nessa perspectiva é construída a imagem de si e do outro no *corpus* analisado. O morador da favela é apresentado como um cidadão igual a qualquer outro, pessoas que possuem obrigações, que trabalham diariamente para sustentar suas famílias. Sujeitos solidários com o próximo, como a personagem Orelha, disposto a resolver o problema do amigo. Há no curta diferentes representações, percebemos que no espaço da favela convivem os mais diferentes grupos de pessoas: estudantes, trabalhadores, pessoas honestas e crianças, que muitas vezes são reduzidos, pela mídia, a uma única imagem, a de bandidos e traficantes.

Arroz com feijão, dessa forma, busca resgatar, por meio dos múltiplos significados expressos na tela, uma imagem esquecida dessas comunidades. Reproduz lutas, vitórias, derrotas, sonhos, realizações e esperanças. Desvenda injustiças, angústias e felicidades refletivas do povo. Une o real com o imaginário e estabelece relações de cumplicidade dentro e fora da tela com o espectador.

Por fim, retrata os avessos e particularidades dos moradores de favela, um retrato construído agora, por eles mesmos.

6. Considerações finais

O propósito deste trabalho constituiu em descrever e analisar a construção da “imagem de si” e do “outro” nas cenas validadas no segundo episódio do documentário *Cinco Vezes favela, agora por nós mesmos* (2010). Por meio das considerações teóricas de Maingueneau (2008, 2012, 2013), foi possível visualizar que a escolha de uma cenografia não se constitui em uma escolha aleatória, representa parte importante para construir um discurso.

Sob o olhar e voz do próprio jovem da periferia, o enredo vai desvelando uma realidade distinta daquela comumente apresentada pela mídia, que joga com estereótipos e representações de cenas validadas socialmente sobre a imagem dos moradores de periferia, quase sempre associadas a aspectos negativos, de pouca cultura e educação. Os espaços periféricos, na maioria das vezes, são retratados pela mídia como territórios de bandidagem, violência e, principalmente, de tráfico de drogas.

Ao focalizar o lado do trabalhador e pai de família que mora na favela e luta diariamente para alimentar sua família, o curta busca desmistificar a ideia de que na favela só residem bandidos, enfatiza o caráter humano e caracteriza a favela como espaço de pessoas honestas e trabalhadoras. Realidade muitas vezes esquecida pela mídia ou outras produções cinematográficas.

Como vimos em Bakhtin/Volochínov (2006), tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Se tomarmos o *corpus* em análise pela perspectiva teórica bakhtiniana, poderíamos pensar que a figura da favela é um signo ideológico que reflete uma realidade social já cristalizada, dinamizada pela visão do morador de periferia como desocupado, traficante, bandido ou ladrão. Porém, verificamos no decorrer da análise, que *Arroz com feijão* objetiva transformar essa visão, atribuindo novas percepções e novos significados ao signo favela e seus habitantes.

Finalmente, foi possível perceber, que o curta-metragem surge como um instrumento de luta e de afirmação de identidade social, cultural e política, pois ressignifica imagens estereotipadas relacionadas aos moradores de comunidades carentes, desassociando a favela da imagem negativa e violenta que possui. Assim, ao desmistificar certos valores pré-estabelecidos associados aos indivíduos que vivem nessas comunidades, *Arroz com feijão* focaliza os diferentes grupos que compõem a diversidade social da periferia e rompe com o estigma alimentado pelo senso comum: a favela não pode ser vista, unicamente, como local de violência e marginalidade.

Referências

ARROZ COM FEIJÃO. Direção e roteiro de Rodrigo Felha e Cacau Amaral. In: MAGALHÃES, Renata de Almeida; DIEGUES, Carlos. (Prod.). *5 X favela, agora por nós mesmos*. Brasil: Luz Mágica produções, 2010, 100 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pWAjEqqIdEo>>. Acesso em: 01 out. 2016.

AMOSSY, Ruth. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 119-144.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV, Valentin). [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Trad. Mônica Saddy Martins. 2.ed. São Paulo: Papirus, 2005.

FREITAS, Ernani Cesar de. Linguagem na atividade de trabalho: ethos discursivo em editoriais de jornal interno de empresa. *Desenredo*, Revista do Programa de Pós-Graduação em letras da Universidade de Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 170-197, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/1714/1131>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Sírio Possenti, Maria Cecília Péres Souza-e-Silva (Org.). São Paulo: Parábolas, 2008.

_____. *Discurso Literário*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. Trad. Cecília P. Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2003.



Escola e Reforma do Ensino Médio no Brasil – lugar de leitura do professor de língua portuguesa

Claudia C. Pfeiffer¹

Introdução

Com esta apresentação, procuraremos, a um só tempo, trabalhar o lugar político de leitura do professor de língua portuguesa frente à textualidade da proposta de reforma do ensino médio sancionada pelo atual governo brasileiro, bem como trabalhar o lugar político em que professor e escola são colocados por esta textualidade de política pública que materializa determinadas direções de sentido.

Com isto, estaremos expondo o lugar de tensão que o *colocar-se a ler* produz, sobretudo a partir de um lugar que vem sendo historicamente deslegitimado em termos de seu *poder ler*. Dito de outro modo, levaremos em consideração a interdição histórica que faz parte do funcionamento escolar que desautoriza o professor enquanto leitor, no seu gesto político de atribuição de sentidos, de escuta de sentidos.

Levamos isso em conta e resistimos a isso, abrindo condições de produção de uma leitura desta política pública em que consiste a reforma do ensino médio, mostrando, inclusive, como há, nela própria, uma interdição à leitura.

Pôr-se a ler, já afetado por um dizer que desautoriza o professor, faz parte destas condições de produção da leitura. Portanto, na tensão entre ler e ser significado pela textualidade da leitura, procuraremos trabalhar as equivocidades e contradições de uma política de estado educacional brasileira que estabelece lugares e sentidos para os professores, a escola e os alunos, dentro de uma formação ideológica neoliberal na evidência da necessidade da formação (ou, melhor dizendo, da capacitação) para o trabalho.

Posição Teórica

Trabalhamos com a Análise de Discurso, teoria em que compreendemos a língua como constitutiva do sujeito, o que significa dizer que sujeito e linguagem constroem-se mutuamente. Dito de outro modo, para a Análise de Discurso, diferentes posições-sujeito implicam em diferentes discursividades. Esse é um pressuposto basilar da Análise de Discurso, construída por Michel Pêcheux

¹ Doutora em Linguística. Pesquisadora do Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb) do Nudecri/Unicamp. Professor Pleno do Programa de Pós-Graduação em Linguística do IEL/Unicamp.

e colaboradores entre as décadas de 60 e 80 do século XX, na França, e desdobrada, no Brasil, por Eni Orlandi que fez trabalhar a Análise de Discurso, instaurando-a como área, disciplina e teoria.

Ensina-nos Michel Pêcheux, em seu *Semântica e Discurso* (1975), que *não há língua sem sujeito e não há sujeito sem ideologia*. É desse lugar teórico que trataremos a textualidade da lei da Reforma do Ensino Médio.

Mas é preciso, no entanto, compreender o sentido de ideologia para a Análise de Discurso. Orlandi (1996) nos mostra que a ideologia é uma « prática significativa », diferentemente de uma posição sociológica mais geral de ideologia como conjunto de representações, ou como ocultação da realidade. Como a autora formula, « a ideologia está na base da necessidade de interpretação, é efeito da relação do sujeito com a língua e a história » (Orlandi, 1996:48).

E para compreendermos esta relação constitutiva entre ideologia, língua e história, retomamos Orlandi para quem, na língua, o efeito ideológico fundante está na transparência dos sentidos, como se fossem colados às palavras; já, na história, a ideologia está na tomada do fato pelo dado: ou seja, a evidência do produto (Orlandi, 1996). É pensando assim que a autora elabora sua noção de discurso enquanto

conjugação necessária da língua com a história que produz a impressão de realidade. [e continua a autora, afirmando que] O gesto da formulação é o gesto ideológico mínimo, o que consoma o imaginário no sujeito. (ORLANDI, 1996:40).

É assim que tomaremos a textualidade da lei, enquanto um gesto de formulação que consoma o imaginário no sujeito, perguntando-nos sobre o imaginário construído de modo evidente nessa lei, levando em consideração que o sujeito é sempre uma posição-sujeito para a Análise de Discurso; sujeito que não se confunde com o indivíduo, não se trata de uma relação empírica, mas sim simbólica, política, histórica e, portanto, nos termos da Análise de Discurso, ideológica.

A Análise

Nossa entrada analítica em meio à reforma do Ensino Médio, que culminou na aprovação da lei 13.415/2017 em 16 de fevereiro de 2017, incidirá na forma material “itinerários formativos”:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por **itinerários formativos**, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. (Brasil. Lei 13.415/2017, p.3)

‘Itinerário formativo’, enquanto forma material, é tomado aqui como nos propõe Orlandi (2001) enquanto “a forma material (não abstrata como a da linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos” (ORLANDI, 2001: 19).

E colocamos a forma material em relação com o modo como Pêcheux (2014) compreende um *objeto ideológico* que não é nem um universal histórico, nem puro efeito ideológico de classe. Para Pêcheux,

esses objetos teriam a propriedade de ser ao mesmo tempo idênticos a eles mesmos e diferentes deles mesmos, isto é, de existir como uma unidade dividida, suscetível de se inscrever em um ou outro efeito conjuntural, politicamente sobre-determinado. (*op. cit.*, p. 157)

Trabalhar, pois, com o significante ‘itinerário formativo’ como forma material compreendida enquanto um objeto ideológico está na base da análise de discurso, uma teoria, como nos diz Orlandi (2008), que “tem sua origem ligada ao político” e, mais que isso, ainda nas palavras da autora, uma teoria que:

acaba por inaugurar uma nova percepção do político, pela convivência com a materialidade da linguagem, materialidade essa ao mesmo tempo linguística e histórica [...] que conseqüentemente [...] desloca tanto o que se considera como “linguístico” como aquilo que se entende como “político” e como “histórico”. E, para levar em conta essa complexidade do fato-linguagem, a análise do discurso se constrói um lugar particular entre a disciplina linguística e as ciências das formações sociais. (*op. cit.*, p. 31)

‘Itinerário formativo’ é um fato-linguagem que se dá no interior de formações sociais que, para Pêcheux, em sua leitura marxista, se caracterizam pelo *modo de produção* que as domina e por um estado dado pelas relações sociais de classes que as compõe. Pêcheux (2007), com Paul Henry e Claudine Haroche, dirá que às relações de classe

“correspondem *posições* políticas e ideológicas que não constituem indivíduos, mas que se organizam em *formações* que mantêm entre si uma relação de antagonismo, de aliança ou de dominação. Falaremos de *formação ideológica* para caracterizar um elemento suscetível de intervir – como uma força confrontada a outras forças – na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado. Cada formação ideológica constitui desse modo um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ e nem ‘universais’, mas que se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito em relação às outras” (*op. cit.*, p. 26, grifo dos autores).

É a partir destas considerações, que são teórico-epistemológicas, que procuraremos dar espessura semântica à forma material ‘itinerário formativo’ enquanto um fato-linguagem.

Fato-linguagem que faz funcionar uma rede discursiva. Aquela que capturamos aqui estabelece um ir-e-vir entre a textualidade da lei e a documentação que a justifica quando o projeto de Lei é apresentado por meio do Ministério da Educação à Presidência da República, para então seguir ao Congresso Nacional. Ir-e-vir que entendemos enquanto relações intertextuais e interdiscursivas.

Segundo Eni Orlandi, a intertextualidade “restringe-se à relação de um texto com outros textos” e, como a interdiscursividade, mobiliza relações de sentido (ORLANDI, 2001, p. 35). A interdiscursividade é da ordem do saber discursivo, portanto, da ordem de uma memória que é “afetada pelo esquecimento” (ORLANDI, 2001, p.34).

Essa rede discursiva bastante produtiva apresenta uma interessante regularidade que nos faz ver uma relação entre as formas materiais ‘itinerários formativos’, ‘escolha’, ‘opção’ e ‘projeto de vida’. Colocar em relação estas formas materiais que estão presentes no ir-e-vir entre os documentos que justificam e sustentam as razões da necessidade de aprovação da lei da reforma do ensino médio e a textualidade da lei, implica levar em consideração, tal como afirma Orlandi (1996), que palavra fala com palavra; ou ainda, como afirma Silva (1998), que palavra puxa palavra; ambas pensando com Canguilhem (1966) para quem o “sentido é uma relação a”. Ou seja, essa rede discursiva nos aponta para um processo de significação que materializa a direção de sentido que sustenta a evidência e transparência de ‘itinerários formativos’: inscrição da língua na história.

E que direção seria essa? Nessa rede discursiva, podemos ver uma primeira marca por meio da qual traçamos nosso trajeto de compreensão do processo discursivo em jogo, uma marca que aponta para um paradigma discursivo estruturado pelo efeito de evidência de *liberdade* e de *individualidade*². O projeto de vida é do aluno. E é sua também a escolha ou opção do itinerário que melhor corresponde a este projeto.

No entanto, é sempre importante lembrar que, junto e contraditoriamente, materializa-se na lei que é em função da relevância para o contexto local e conforme a possibilidade dos sistemas de ensino que deverão ser organizados, por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, os itinerários formativos.

2 Há aqui todo um trabalho a ser feito que implica na memória discursiva. Referimo-nos às filiações de sentido que sustentam este paradigma que encontram na Revolução Burguesa a configuração histórico-ideológica dos efeitos de evidência que se constroem sobre a *necessidade da instrução* e de seus princípios: *universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade da instrução*. Referimo-nos, ainda, ao efeito de evidência da *liberdade* (econômica, política, educacional, etc) que se constrói neste momento e que tem suas bases no humanismo, no movimento da Reforma: a libertação do homem e da razão humana junto com o florescimento do comércio e a ascensão da burguesia (HOBSBAWM, 1996), ascensão que se dá sob a evidência de uma unidade do indivíduo, discernível e uno (FOUCAULT, 1987). Batimento entre memória e atualidade, como nos ensina Pêcheux (1999).

Voltemos ao primeiro recorte, retomando outras formulações em que pudemos fazer a presente leitura discursiva:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e³ por **itinerários formativos**, que **deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino**, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias⁴;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional. (Brasil. Lei 13.415/2017, p.3)

Frente a esta dupla condicionante, algumas perguntas óbvias são necessárias: quem define a relevância para o contexto local? De que modo? A partir do quê? Com qual periodicidade se revê esta análise? Quem e de que lugar (se) define quais são as possibilidades dos sistemas de ensino? Como lidar com as impossibilidades dos sistemas de ensino? Ou melhor, como resistir àquilo que se apresenta enquanto uma impossibilidade?

Essas perguntas nos permitem adentrar na relação entre gestão (de diferentes níveis), professores e alunos⁵. O silenciamento (ORLANDI, 1992) presente na textualidade da lei sobre os modos de estabelecimento da relevância e das possibilidades de um lado e, por outro, a transparência implicada no gesto de escolha do aluno são fatos discursivos que apontam para a equivocidade e contradição que sustentam a discursividade da Reforma do Ensino Médio.

Nesse sentido, é importante observar nas justificativas encaminhadas junto com o projeto de lei, a presença do argumento em torna da “**flexibilização**”⁶ do ensino médio que permitiria “ofertar um ensino médio **atrativo** para o jovem” com “**liberdade de escolher** seus itinerários, de acordo com seus **projetos de vida**” (Brasil, EM. 84/2016/MEC, p. 3).

3 Não vamos adentrar discursivamente, nesse momento de nossa reflexão, na relação entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos. Mas não podemos deixar de apontar para o fato discursivo de que, na lei, o currículo escolar é significado pela relação entre a BNCC e os Itinerários. É esta relação que determina o currículo escolar. Portanto, é preciso que apontemos para a importância de compreender discursivamente esta relação e, em nosso caso particular, observar como o ensino de língua portuguesa e de línguas estrangeiras é textualizado em um e em outro documento e, portanto, observar as relações intertextuais e interdiscursivas em jogo. Lembramos, igualmente, que Mariza Vieira da Silva vem trabalhando sobre as discussões em torno da BNCC.

4 É preciso observar aqui que há também uma rede intertextual e interdiscursiva entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a BNCC e a lei. Essas relações não serão, também, nossa ancoragem nesse momento, mas destacamos que está posto enquanto evidente o recorte entre áreas curriculares e as nomeações que as recortam que remetem ao já posto nos PCNs e que, de modo regular, se instala na memória daquilo que se diz, do lugar do Estado, em termos curriculares. Em nosso caso particular, *Linguagens e suas Tecnologias* já está posto nessa memória discursiva.

5 Claro que os pais ou responsáveis também estão implicados nessa relação.

6 Não nos deteremos, igualmente, nesta forma material, mas não podemos deixar de comentar a regularidade com que ela comparece nas discussões atuais das diferentes reformas postas como necessárias. Lembramos aqui, na relação mais estreita com a reforma do ensino médio, a, assim referida, *flexibilização das relações trabalhistas*.

Guardemos um pouco esta compreensão e sigamos mais adiante em nosso processo de leitura discursiva. Vamos continuar a tomar este ir-e-vir entre a textualidade da lei e a das justificativas de sua necessidade.

Na textualidade das justificativas encontramos também a regularidade da afirmação da “existência de um descompasso” entre os objetivos propostos para o Ensino Médio na LDB de 1996 e a assim chamada realidade: segundo este argumento, o ensino médio deveria, mas não o faz, “consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade” (Brasil, EM. 84/2016/MEC, p. 1). E por que não o faz? Porque, ainda segundo este argumento, “atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com **a juventude**, com **o setor produtivo**, tampouco com **as demandas do século XXI**” (*idem*).

Nesta textualidade, o trabalho de um efeito de evidência em ‘juventude’, ‘setor produtivo’ e ‘demandas do século XXI’ se torna muito mais potente na relação com o argumento sustentado pelas estatísticas muito presente no documento que justifica o encaminhamento do projeto de lei.

Argumento da estatística que funciona, por sua vez, enquanto efeito de verdade, construindo, sem dizer, o referente discursivo de *juventude* e, portanto, daquilo que se espera da relação entre este referente discursivo e *o setor produtivo* e *as demandas do século XXI*. Ou seja, o projeto de vida, com base no qual estes itinerários seriam escolhidos, segundo esta discursividade, pode se realizar de modo pragmático – dentro das demandas do século XXI e dialogando com o setor produtivo – garantindo, assim, que o ensino faça sentido.

E faça sentido para quem? Para a juventude, diz-nos esta discursividade. Mas não qualquer juventude. É aí que se constrói o referente discursivo. Vejamos: diz-se, nas justificativas, que uma pesquisa do CEBRAP e da Fundação Victor Civita⁷ “evidenciou que os **jovens de baixa renda** não veem sentido no que a escola ensina”. (*idibidem*). Muito bem. Discursivamente instala-se a divisão. A razão de ser da reforma do Ensino Médio não é um problema do Ensino Médio, ou da juventude, mas sim dos jovens de baixa renda. O descompasso é com estes jovens.

Estamos diante de um fato-linguagem, os *itinerários formativos*, que materializa o mundo que não cessa de se dividir, como nos fala Pêcheux (1990), ao tratar da especificidade da divisão de classes no modo de produção capitalista a partir do corte com o modo de produção feudal, ao afirmar que o jogo entre dominação e resistência, após a Revolução Burguesa, se dá a partir de uma divisão no interior das lutas ideológicas constituída por uma barreira política invisível e não necessariamente pela separação dos sujeitos em dois “mundos”. Nas palavras do autor,

7 Não nos atermos igualmente à importância das instituições nos processos discursivos, mas não podemos deixar de salientar a presença da Fundação Victor Civita e as sobreposições entre órgãos públicos e privados na configuração de instrumentos públicos que dão visibilidade para regiões de sentidos específicas, sustentando as formações imaginárias com as quais as políticas públicas e as formações sociais, incontornavelmente, se defrontam.

O importante aqui é que esta nova barreira, invisível, não separa dois “mundos”; ela atravessa a sociedade como uma linha móvel, sensível às relações de força, resistente e elástica, sendo que, de um e outro de seus lados, as mesmas palavras, expressões e enunciados de uma mesma língua, não têm o mesmo “sentido”. (PÊCHEUX, 1990:11).

Para Pêcheux, então, esta divisão não se dá sob a forma de um choque entre dois mundos paralelos. Dessa forma, o processo ideológico de dissimulação da desigualdade real na unidade imaginária é uma questão que produz efeitos na linguagem. Neste sentido, Pêcheux afirma que

O duplo caráter dos processos ideológicos⁸ (caráter regional e caráter de classe) permite compreender como as formações ideológicas se referem aos ‘objetos’ (como a Liberdade, a Justiça etc.), ao mesmo tempo idênticos e diferentes, isto é, cuja unidade está submetida a uma divisão: o próprio da luta ideológica de classes é se desenvolver num mundo que, de fato, não termina nunca de se dividir em dois. (PÊCHEUX, 2015:7).

A regularidade do efeito de verdade das estatísticas estrutura fortemente a textualidade da justificativa da necessidade da reforma, reinstalando a todo momento o referente discursivo que divide: segundo o documento, dados do INEP “evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens (...) apresentaram péssimos resultados educacionais”; “somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa(...). do total de matriculados, 85% frequentam escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período da noturno”; “Nos resultados do SAEB, o ensino médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3%(...)”; “os resultados tornam-se mais preocupantes (...) em Língua Portuguesa: em 1995, (...) 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 (redução de 8%)”(Brasil, EM. 84/2016/MEC, p. 1).

E a divisão se mantém na discursividade que sustenta a explicação destas quedas e reduções nos resultados que acompanham a democratização da educação:

Neste período [1995-2015/6], o Brasil passou pela **democratização da educação**, com a universalização da oferta de matrícula na educação básica e, embora não tenha conseguido atender a todos os alunos do ensino médio, 58% dos jovens de 15 a 17 anos estão na escola. Contudo, a qualidade do ensino ofertado, além de não acompanhar o direito ao acesso, decresceu, uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados. (Brasil, EM. 84/2016/MEC, p. 2)

8 Nota do autor no original citado: Sob o risco idealista de acreditar que as posições de classe existiriam abstratamente e que se aplicaríamos, em seguida, aos diferentes “objetos” ideológicos regionais de situações concretas, faz-se necessário considerar que as formações ideológicas comportam ao mesmo tempo (isto é, sem relação de causalidade) um caráter “regional” e posições de classe (PÊCHEUX, 2015).

E, na continuidade da explicação, a regularidade da divisão: se a queda no assim chamado rendimento escolar é explicada, por um lado, pela democratização da educação, por outro lado essa redução é

reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias **que não são alinhadas ao mundo do trabalho** (*idibidem*)

Nesta discursividade, é na “flexibilização do ensino médio por meio da oferta de diferentes itinerários formativos” (*op. cit.*, p. 3) que se melhoraria o quadro atual da educação no ensino médio, uma vez que, caso contrário, a sociedade brasileira estaria “sob a pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico” (Brasil, EM. 84/2016/MEC, p. 2).

Este jovem/estudante, então, não qualquer um, como viemos vendo, é responsável pela queda dos números, mas também é, contraditoriamente, necessário. Dito de outro modo, este jovem precisa estar no sistema educacional e, para tanto, é necessário que se ofereça “um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável” (*op. cit.*, p. 2). Isso porque, como também viemos vendo, este jovem é significado como responsável, ao entrar no sistema educacional, pela queda dos resultados educacionais que é, por sua vez, explicada pelo fato deste jovem não ver sentido algum no que a escola ensina, porque, finalmente, fechando o mundo semanticamente estável, o que se ensina está desalinhado ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, o sentido do ensino, para alguns, não todos, está no alinhamento ao mundo do trabalho. É aí que “naturalmente”, por suposto, deve estar a escolha deste jovem por um itinerário formativo condizente com seu projeto de vida: o mínimo e o necessário⁹ para atender com qualidade ao mundo do trabalho.

É aí, também, a que é reduzido o lugar do professor: aquele que frente às impossibilidades dos sistemas de ensino, frente às relevâncias locais, frente ao setor produtivo, frente às demandas do século XXI, precisa se adaptar¹⁰ continuamente para capacitar este aluno, este jovem e não qualquer um, para atender com qualidade ao mundo do trabalho. Apagamento duplo, na divisão: aluno e professor interditados à relação com o conhecimento, restritos a uma relação com uma contínua capacitação¹¹.

9 Outra ancoragem que não iremos trabalhar aqui em termos de memória discursiva da instrução pública burguesa, mas que é interessante de ser notada é o fato discursivo de encontrarmos nos *cahiers de doléances*, que consistiram em exigências e reivindicações documentadas no processo da Revolução Burguesa e que deveriam ser levadas em conta pela Assembleia, a regularidade da demanda por uma “educação **suficiente** aos que habitam e que possam se estender **até** mesmo aos pobres”.

10 Quanto a isso cf. Pfeiffer (2010).

11 Remeto-me a trabalhos mais recentes de Eni Orlandi em que a autora discute a relação entre formação e capacitação (cf. Orlandi, 2014) e entre conhecimento e informação (cf. Orlandi, 2016).

Referências Bibliográficas

- CANGUILHEM, G. (1966) *La connaissance de la vie*. Paris: Librairie Philosophique J.VRIN, 2009.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.
- HAROCHE, C., HENRY, P., PÊCHEUX, M. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João, 2007. p. 13-32.
- HOBSBAWM, E. *Ecos da Marselhesa*. Tradução de M. Célia Paoli. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1996.
- ORLANDI, E. *As Formas do Silêncio* Ed. da Unicamp, Campinas, 1992.
- ORLANDI, E. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Ed Vozes, Campinas, 1996.
- ORLANDI, E. *Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos*. Editora Pontes, Campinas, 2001.
- ORLANDI, E. *Terra à vista – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. 2ª ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.
- ORLANDI, E. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. *Revista ALED*, n. 16(2), 2016.pp. 68-80.
- ORLANDI, E. Formação ou capacitação: duas formas de ligação sociedade e conhecimento. In E. L. Ferreira e E.P. Orlandi (orgs). *Discursos sobre a inclusão*, Niterói: Intertexto, 2014. pp.148-160.
- PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. Tradução de José Horta Nunes. *Caderno de Estudos Linguísticos*, n. 19, Campinas: IEL/UNICAMP, 1990. pp. 7-24.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.) *Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. Metáfora e interdiscurso. In: *Análise de discurso: Michel Pêcheux / Textos selecionados*: Eni Orlandi. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- PÊCHEUX, M. Ousar pensar e ousar se revoltar: ideologia, marxismo, luta de classes. *Décalages*, v.1, n. 4, 2015. p. 1-22.
- PFEIFFER, C. R. C. Políticas Públicas de Ensino. Em ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). ***Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso***. Campinas, SP: Editora RG, 2010. pp. 85-99.
- SILVA, M. V. da. O dicionário e o processo de identificação do sujeito-analfabeto em Orlandi, E. e Guimarães, E. *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Editora Pontes, Campinas, 1996. pp. 151-162.

Enciclopédia audiovisual virtual de termos conceitos e pesquisas em análise do discurso e em áreas afins: teorização e práticas em curso

Bethania Mariani¹

Giovana C.C. de Mello²

1. Introdução

O projeto *Produção da enciclopédia audiovisual virtual em análise do discurso e áreas afins: novos verbetes e legendagem para divulgação científica* será desenvolvido na Universidade Federal Fluminense pelo Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS) em parceria com o Laboratório de Estudos da Tradução (Labestrad/UFF)³. Com o projeto em tela, coloca-se a discussão teórica sobre o funcionamento das tecnologias da linguagem as quais têm, ao longo de séculos, revolucionado o modo do homem se relacionar com o mundo. Cumpre destacar que esse é um dos campos de reflexões que vêm sendo formulados por analistas de discurso e por pesquisadores em História das Ideias Linguísticas, que trabalham com Orlandi (2001), Guimarães (2002) e Auroux (1992) há mais de três décadas. O objetivo geral do projeto é a elaboração e organização de verbetes para uma enciclopédia audiovisual virtual de Análise do Discurso e áreas afins. Esse objetivo geral se justifica na medida em que propõe, na forma de uma enciclopédia virtual, à divulgação científica de termos, conceitos e pesquisas realizadas em uma área do saber que discute os processos históricos de constituição dos sentidos. Seu aspecto inovador está tanto no formato proposto, que é o de pesquisadores convidados sendo filmados apresentando um determinado verbete, quanto na utilização do canal UFFTube, suporte que tem sua base nas novas tecnologias (de linguagem). Tal objetivo está vinculado à permanente discussão teórica sobre produção e circulação de conhecimento tendo em vista nossas próprias condições de produção, no espaço universitário, de uma enciclopédia com as características

1 Doutorado, UFF/LAS/CNPq, Coordenadora do LAS – Laboratório Arquivos do Sujeito da UFF, Coordenadora do Projeto *Produção da enciclopédia audiovisual virtual em análise do discurso e áreas afins: novos verbetes e legendagem para divulgação científica*, contemplado pelo edital Universal MCTI/CNPq 01/2016.

2 Doutorado, UFF/Labestrad, Coordenadora Geral do Labestrad/UFF e Coordenadora da equipe de Inglês do Labestrad/UFF, Coordenadora Adjunta do Projeto *Produção da enciclopédia audiovisual virtual em análise do discurso e áreas afins: novos verbetes e legendagem para divulgação científica*, contemplado pelo edital Universal MCTI/CNPq 01/2016.

3 O Labestrad/UFF é composto por seis equipes (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e russo) e três delas participam do projeto de legendagem: i) inglês: Profas. Giovana Mello, Sandra Monteiro e Vanessa Hanes; ii) francês: Profa. Mônica Fiuza e iii) espanhol: Profa. Talita Barreto.

mencionadas. Cumpre mencionar, por fim, que se trata de dar continuidade a outro projeto, finalizado agora em janeiro de 2016, com apoio da FAPERJ, cujos resultados – os primeiros verbetes já filmados – podem ser vistos no <http://ufftube.uff.br/user/LAS>, e estão, também, divulgados em um livro.

O projeto em tela, *Produção da enciclopédia audiovisual virtual em análise do discurso e áreas afins: novos verbetes e legendagem para divulgação científica*, propõe-se a dar continuidade e a ampliar o alcance de um projeto anterior, que recebeu apoio da FAPERJ, com duração de 30 meses, concluído em janeiro de 2016. A continuidade se dá justamente pela possibilidade de gravação de mais pesquisadores tanto em Análise do Discurso, quanto aqueles de áreas afins, sejam tais áreas no âmbito dos estudos da linguagem, como História das Ideias Linguísticas, Semântica, Filosofia da Linguagem e Pragmática, sejam disciplinas no âmbito das Ciências Humanas e Sociais em geral, como Psicanálise, História, Filosofia.

A ampliação da visada em divulgação científica resulta da parceria com colegas professores que atuam em tradução e coordenam o Labestrud/UFF. A partir dessa parceria, propõe-se com o projeto em tela dar um maior alcance à divulgação dos verbetes da enciclopédia com a incorporação de legendagem em português, em inglês, em francês e em espanhol como forma de alcançar, sobretudo, os estudos de linguagem realizados nas Américas, visando também a perspectiva da inclusão.

A continuidade na construção de uma enciclopédia virtual em vídeo, a ser disponibilizada no *UFFTube* e em um *site* próprio, contemplando noções teóricas do quadro da Análise de Discurso e de áreas afins, como a Psicanálise, por exemplo, justifica-se por ser constituída de atividades de pesquisa que remetem para o mapeamento e para a divulgação dos conceitos da Análise do Discurso, bem como para a discussão e teorização sobre as novas tecnologias de linguagem. Além disso, o projeto também tem sua relevância no fato de desenvolver uma práxis de caráter formativo voltada para os alunos de Letras, além de, mais uma vez, se propor a promover a circulação de ciência de forma (ainda) pouco presente na *web*. Nossa proposta é dar a palavra ao pesquisador, seguindo os passos de outras iniciativas já existentes, como a de revistas *online*, *ComCiência*, produzida pelo LABJOR/UNICAMP, e pela *Revista Científica Ciência em Curso*, da UNISUL. Ambas incluem distintas mídias (áudio, imagem, fotografias, links) visando uma interação com os leitores, ou internautas, como explicam as idealizadoras da revista *Laboratório Ciência em Curso* (FLORES, 2012).

2. Produção de conhecimento e divulgação científica

Tal como já vinha sendo realizado no projeto anterior, tendo em vista o embasamento teórico da proposta, a equipe do LAS, articulada à do Labestrud/UFF, vai manter a leitura de conceitos e pesquisas realizadas em Análise do Discurso, bem como a discussão teórica sobre as novas tecnologias de linguagem e o papel da divulgação científica na mídia de forma geral, e em nosso projeto, particularmente. Esse trabalho de leitura e discussão será realizado em reuniões específicas, e, também, em reuniões quinzenais em curso há mais de quatro anos, que vêm sendo promovidas pelos pós-docs no chamado “Grupo de Estudos Pêcheux”.

Tanto a proposta anterior já finalizada quanto a que agora segue para avaliação se propõem a discutir o objeto enciclopédia audiovisual virtual e os vídeo-verbetes a partir de reflexões que vêm sendo realizadas sobre as novas tecnologias de linguagem. A base teórica da Análise do Discurso (Pêcheux, 1969, 1975; Orlandi, 1983) inscreve-nos na compreensão da linguagem como objeto simbólico, em que se constituem sujeito e sentidos desde sempre imersos na historicidade e na memória. De acordo com o ponto de vista discursivo, o sujeito enuncia a partir de posições que não são transparentes para ele, tendo em vista seu assujeitamento ao trabalho da ideologia, em seus rituais de construção de evidências de sentidos e de um sujeito como origem de um dizer supostamente por ele controlável. No entanto, a contradição faz parte da história, as tensões regulam o todo social, e o sujeito sempre pode tropeçar nos lapsos ao falar, produzindo um estilhaçamento nos rituais ideológicos. Em Análise do Discurso, trabalha-se com a ideia do não-tudo da língua, furo no simbólico que permite o deslizamento dos sentidos e impede que as repetições se eternizem. Esse furo é compreendido como o que há de real na história e na língua, ou seja, um impossível que marca justamente que nem tudo se diz. Para a Análise do Discurso, o real da história e o real da língua remetem para o impossível do tudo dizer e do tudo controlar. Mesmo assujeitado, o sujeito resiste; mesmo repetindo, o sujeito resiste, e pode dizer diferente. Como isso afeta a produção científica? Como isso afeta os processos de divulgação científica? Como isso afeta a legendagem da produção científica? Esses são alguns dos questionamentos que acompanham a equipe em seu percurso de organização da *Enciclopédia*.

O conhecimento não se formula fora da historicidade em que é produzido, logo, está em relação constitutiva aos efeitos da historicidade que constituem e delimitam o lugar da produção científica no estabelecimento de relações com políticas de Estado, com a sociedade e com a universidade. É importante destacar que a universidade, as associações científicas, os congressos e as publicações são lugares privilegiados de disciplinarização, circulação e transmissão. Além disso, nos dias atuais, ainda no que tange à produção de conhecimento de um modo geral, a velocidade da internet é outro aspecto que precisa ser considerado como parte dos efeitos de historicidade, pois, ao ser incorporada ao trabalho científico, a internet vem produzindo uma diluição nas formas do pensar teórico, e a pesquisa, muitas vezes, fica reduzida a *sites* de busca de ‘informações’, com textos obscuros e pouco confiáveis.⁴ Cada sociedade em cada momento histórico em que se tensionam as hegemonias entre os Estados, tem suas formas de proceder em relação ao que e como será a produção de conhecimento. O conhecimento tem, pois, condições de produção que permitem inscrevê-lo (ou não) na rede de saberes de uma sociedade para assim fazê-los (ou não) circular. Nos dias de hoje, a universidade avança sobretudo pela especialização: um conhecimento disciplinar e, porque não dizer, disciplinado, segregando e policiando fronteiras entre as disciplinas. (SANTOS, 2008, p. 74). O excesso de disciplinarização do saber científico e a implementação de prazos exíguos para cumprimento de metas exigidas correspondem a

4 Referimo-nos, aqui, aos efeitos da internet que produzem o que Orlandi (2012) chama de “intelectual de internet”. Ao mesmo tempo, muito se discute de modo crítico, justamente, sobre a internet e seus efeitos na construção de arquivos, na constituição da memória, na difusão de conhecimento.

critérios que vem das agências de fomento, responsáveis pelas bolsas distribuídas e pelos recursos que permitem o (bom) funcionamento do programa: isso produz efeitos na formação daquele que entra em uma pós-graduação. Se, por um lado, um curso de pós-graduação exige mesmo o preenchimento desses requisitos, por outro, como nos adverte Boaventura de Sousa Santos, a excessiva disciplinarização faz do cientista um “ignorante especializado”. (SANTOS, *idem*, p. 74)

3. Divulgação de ciência e novas tecnologias

Indo mais além, e articulando as reflexões discursivas ao campo da História das Ideias Linguísticas, mantém-se a discussão teórica sobre o funcionamento das tecnologias da linguagem as quais vêm, ao longo de séculos, revolucionando o modo do homem se relacionar com o mundo. Cumpre destacar que esse é um dos campos de reflexões que vêm sendo formulados por analistas de discurso e por pesquisadores em História das Ideias Linguísticas, que trabalham com Orlandi (2001), Guimarães (2002) e Auroux (1992) há mais de três décadas.

Como discutido em outros textos (Mariani, 2016), de acordo com Sylvain Auroux (1998), três revoluções tecnocientíficas são os grandes pilares das ciências da linguagem: a invenção da escrita, a gramatização das línguas e o tratamento automático da linguagem. A segunda revolução tecnocientífica da linguagem, também denominada revolução tecnológica da gramatização, apresenta duas tecnologias fundamentais para as ciências modernas: a gramática e o dicionário. O acontecimento dessas duas primeiras revoluções tecnocientíficas está articulado com outras tecnologias as quais, na história, têm servido como suporte para a sua consolidação, como, por exemplo, o *pergaminho*, o *papel*, *livro*, o *gravador de voz* e, a partir do século XX, o *computador*, ou no século XXI, o *tablet*, o *iphone*, etc. Segundo Auroux (1998), a primeira, que possibilita a produção de tradições gramaticais, ganha mais força com a invenção da escrita; a segunda, que consiste em dotar as línguas de instrumentos linguísticos (gramáticas e dicionários), se amplia com as políticas nacionais de alfabetização; e a terceira, tratamento eletrônico da informação apresentado como linguagem natural, consiste na mecanização de formas privilegiadas da comunicação humana (AUROUX, *idem*, p. 269). São revoluções que alteram profundamente, de acordo com Colombat, Fournier e Puech (2010), a ecologia das línguas (MARIANI e MEDEIROS, 2016).

É, portanto, indissociável a produção do conhecimento de tais domínios técnico-tecnológicos que a tornaram possível. Da mesma forma, é fundamental a análise dessa produção de conhecimento em relação ao domínio que a possibilitou. Essas três revoluções, portanto, continuam demandando trabalhos críticos no campo dos estudos linguístico-discursivos a serem desenvolvidos por pesquisadores da área, pois para além do conhecimento técnico, a tecnologia, seja ela qual for, só se realiza quando fundamentada em um conhecimento científico.

A compreensão do discurso de divulgação científica como uma produção discursiva marcada pela formação social em que se inscreve e pela historicidade que a constitui é crucial. Considerando a opacidade da linguagem e, considerando que, no processo de constituição mútua entre linguagem

e história há direcionamentos de sentidos, portanto, gestos de interpretação, para a Análise do Discurso o discurso de divulgação científica pode ser compreendido como o estabelecimento de relações discursivas – em termos das formações imaginárias (PÊCHEUX, 1990 [1969]), entre o discurso científico e o da divulgação científica. (ORLANDI, 2004). Tais relações podem estabelecer movimentos de afastamento, aproximação, assimilação, antagonismo e absorção, dentre outras.

4. Divulgação científica e tradução

A tradução sempre esteve presente nas mais diversas esferas das relações humanas, seja no convívio das famílias em contextos de imigração, por exemplo, seja no campo das trocas culturais, políticas, religiosas e científicas entre nações. Segundo Salama-Carr (1995), desde que a escrita foi inventada, os povos buscam adquirir o conhecimento técnico e científico de seus vizinhos e, em tal contexto, a tradução ocupa grande espaço (p. 113). Para Fischbach (1992), “a tradução foi a chave do progresso científico, expondo sucessivamente a cada inventor ou descobridor o que pensavam seus predecessores, que tinham expressado ideias inovadoras em outra língua” (*apud* SALAMA-CARR, 1995, p. 114).

Na Antiguidade já era considerável o intercâmbio de conhecimentos e, no eixo do tempo, certas cidades se destacaram como pontos de encontro entre estudiosos e tradutores: Atenas, Alexandria, Roma, Bagdá, Toledo, Edessa e Jundishapir, para citar apenas algumas. Segundo Salama-Carr (1995), antes da Era Cristã já havia trocas de saberes via tradução entre a Europa, o Oriente Médio e a Índia. Saltando para o século IX, antigos manuscritos gregos e siríacos foram traduzidos para o árabe na “Casa de Sabedoria” (*Bayt-al-Hikma*) de Bagdá e, no século XII, essas traduções (que sobreviveram aos textos de partida) foram vertidas para o latim em Toledo, sendo que, na Idade Média e na Renascença, essas traduções latinas foram traduzidas para diversas línguas vernaculares na Europa (p.115). Não seria incorreto dizer que a ciência e a divulgação da ciência sempre foram, de algum modo, inseparáveis.

Um dos grandes entraves para a circulação das traduções científicas no mundo antigo era o preço do papiro. Porém, com a invenção do papel, por volta do ano 105, e do surgimento da imprensa, no século XV, ganha maior impulso a difusão de traduções em geral, incluídas as científicas. Com o passar do tempo, houve um aumento do número de pessoas que podiam ler, e a tradução científica e técnica passou a incluir uma dimensão didática, sendo as traduções utilizadas também para a instrução dos não especializados em ciência, cabendo aos tradutores o papel de popularizadores do conhecimento e, muitas vezes, até de professores (SALAMA-CARR, 1998, p. 115). Desse modo, a divulgação da ciência passou a objetivar a circulação de saberes científicos tanto para estudiosos (os especializados) quanto para o público em geral. Podemos dizer que ainda persistem pelo menos dois modos, por assim dizer, de difusão da ciência: um destinado aos especialistas, que engloba a linguagem da ciência, e outro, voltado para os leigos, cuja linguagem é mais didática.

Avançando para a contemporaneidade, com o desenvolvimento das chamadas “novas tecnologias”, como a internet, a gama de saberes a ser intercambiada tornou-se mais ampla e diversificada. A partir dos discursos postos em circulação dentro e fora da rede eletrônica, as chamadas *informações* não só precisam ser transmitidas globalmente, mas o mais rapidamente possível, por meio das “máquinas de tagarelar” – computadores, *tablets*, celulares (SOUZA, 2016). Uma vez que não é possível dominar todas as línguas, essas trocas diversas continuam a se dar também pelo viés da tradução. A colocação de Cary (1956) sobre o mundo moderno permanece atual: “o mundo moderno é como uma gigantesca máquina de traduzir que gira cada vez mais depressa” (*apud* SALAMA-CARR, 1998, p. 116).

A relação entre ciência, divulgação e tradução pode ser entendida à luz de Jakobson⁵ ([1969] 2010) sobre os três tipos de tradução existentes. Entendemos que a divulgação científica opera tanto pela *tradução interlingual* – de uma língua para outra – sendo os conhecimentos transmitidos, por assim dizer, entre culturas e nações, quanto pela *tradução intralingual* – aquela realizada dentro de uma mesma língua – com as obras científicas produzidas em uma determinada língua sendo traduzidas dentro dessa mesma língua com propósitos informativos e didáticos. Além disso, uma vez que podem também ser usadas imagens e sons para dar conta de determinados processos e conceitos, por exemplo, podemos pensar também na *tradução intersemiótica* – modalidade em que há mudança de signos verbais para não verbais. Seja como for, nos três casos – tradução interlingual, intralingual e intersemiótica – as discussões giram em torno das transformações operadas no texto científico com o propósito de divulgação. Neste trabalho, interessa-nos pensar a legendagem.

Geralmente, quando se fala em “divulgação científica” no Brasil (e no mundo anglo-americano), os sentidos postos em circulação remetem à disseminação de materiais científicos para o público considerado leigo. Logo, os materiais (teses, artigos, relatórios, descobertas etc.), os quais são redigidos na linguagem acadêmico-científica, são transformados de modo a se tornarem mais palatáveis para o público não especializado. Um bom exemplo é o que hoje tem sido chamado de *jornalismo científico*, o qual busca, segundo os estudiosos dessa área:

(...) traduzir e contextualizar conhecimentos específicos, tendo por objetivo educar, orientar e informar o grande público sobre assuntos referentes, por exemplo, aos cuidados com a saúde [...] a educação informal – aquela realizada por meio da divulgação de matérias em jornais, revistas, rádio, TV e Internet – [...] fornece a maior parte das informações que as pessoas recebem sobre temas de saúde. A divulgação da ciência em veículos de comunicação possibilita a um maior número possível de pessoas o acesso às informações científicas. (LUZ, 2009, p. 92).

5 Segundo Jakobson (1995), a “tradução intralingual ou reformulação (*rewording*) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua”; já a “tradução interlingual, ou tradução propriamente dita, consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua”; por sua vez a “tradução intersemiótica ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais” (p. 64-65), como, por exemplo, da arte verbal para a música e o cinema.

O jornalismo científico abrange tanto a tradução intralingual (por exemplo, artigos científicos redigidos em língua portuguesa do Brasil para pesquisadores nacionais e reescritos em língua portuguesa para o público não especializado brasileiro) quanto à tradução interlingual (por exemplo, artigos internacionais, redigidos para a comunidade científica em línguas diferentes do português e os quais são reescritos em português para o público leigo). Na perspectiva do jornalismo científico, a divulgação de conhecimentos específicos deve se dar de modo esclarecedor, pelo uso de uma linguagem acessível, simples (LUZ, 2009)⁶

A divulgação científica entendida como popularização da ciência se presentifica num dos espaços mais acessados da internet, a *Wikipedia*, uma enciclopédia virtual colaborativa que, embora não seja considerada uma fonte plenamente confiável, é consultada diariamente por uma parte considerável dos internautas para utilizações diversas, incluídas as motivações acadêmicas. O uso dessa ferramenta é tão amplo que, em 2010, quando a mesma ficou fora do ar por cerca de três horas, houve repercussão no mundo inteiro. Um usuário escreveu: “em algum lugar do mundo, um estudante chora porque não consegue terminar seu artigo” (FOLHAONLINE, 2009). Na referida enciclopédia há uma entrada para o termo “divulgação científica” que diz:

Divulgação científica é o mesmo que “popularização da ciência”, sendo este termo mais utilizado dentro da tradição de países anglo-saxônicos a partir da década de 1950 para caracterizar atividades que buscam fazer uma difusão do conhecimento científico para públicos não especializados. A divulgação científica é fundamental para o desenvolvimento da ciência, uma vez que ela é responsável pela circulação de ideias e divulgação de resultados de pesquisas para a população em geral. Desta forma potencializando o debate científico e instigando novos talentos para atividades de ciências. (WIKIPEDIA, grifos do autor).

Diante de uma circulação de saberes que sustentam a “divulgação científica” como sinônimo de “popularização da ciência”, cabe nos posicionarmos, ainda que brevemente, sobre o tema, salientando a forma que o termo é por nós usado neste trabalho.

Segundo Costa (2016):

De início, para compreendermos [o] gesto teórico-prático de produzir a referida enciclopédia, *audiovisual virtual*, torna-se necessário entender que os lugares possíveis pelos quais o discurso científico é posto em circulação se estendem na contemporaneidade. Aos artigos em revistas impressas, aos livros, às apresentações em congressos, às matérias jornalísticas que se propõem a divulgar o conhecimento produzido pela ciência, somam-se os artigos, revistas, livros disponibilizados *on-line*. E, no nosso caso, *vídeos* teóricos disponibilizados no ambiente virtual (p.107)

⁶ A citação do trabalho de Luz (2009), ainda que se baseie em noções de fidelidade e em considerações sobre a tradução e o público leitor que tanto no âmbito da AD quanto no dos Estudos da Tradução são questionados, é interessante para exemplificar como tem sido discursivizada a prática do jornalismo científico no Brasil.

Destacamos, portanto, que usamos o termo “divulgação científica” para abarcar a divulgação da ciência de forma mais ampla, ou seja, abrangendo tanto a divulgação no meio acadêmico-científico, quanto àquela destinada aos ditos não especializados. Desse modo, a *Enciclopédia* mantém seu caráter acadêmico, ao mesmo tempo em que se destina a todos os interessados em AD. O que nos interessa é o discurso científico em suas várias formas e, mais precisamente, sua produção.

Para Orlandi (2001), o jornalismo científico propõe-se a construir “uma *versão* do texto científico” (p. 27), operando sob a égide do discurso relatado, a partir de uma “didatização do discurso da ciência” (ORLANDI, 2001, p. 27). A proposta de construção da Enciclopédia que ora abordamos, por outro lado, tem como foco a relação entre o sujeito-leitor e a posição-autor produtora de conhecimento. Nas palavras de Costa (2016):

[...] O gesto [empreendido neste] projeto de divulgação científica visa a expor *a produção de conhecimento científico*, no campo da Análise do Discurso, com suas formulações próprias, seus modos de reflexão, suas inscrições, distanciamentos construídos [...] Trata-se, assim, de produzir uma reflexão e pôr em circulação um dizer científico que possa dar a ver as lacunas, os buracos nos quais sentidos e sujeito tropeçam, os vazios, os silenciamentos, os já-ditos, o efeito de evidência que se apresentam como uno; trata-se de conceber e aceitar que há pedras no meio do caminho dos sentidos. (pp. 116-188, grifos nossos)

Dessa forma, entendemos que não é objetivo obliterar o modo de dizer próprio da AD em prol de um (pré)suposto entendimento imediato e completo.

Ao mesmo tempo, a questão da circulação dos conhecimentos do campo da AD e de áreas afins permanece como um dos principais objetivos de tradução/legendagem dos vídeos para o inglês, francês e espanhol: “É importante frisar que estava também prevista a criação de legendas de todos os vídeos realizados em espanhol e em inglês, ‘[...] considerando que a presença desses vídeos na internet pode alcançar estudantes de universidades não brasileiras’ ” (LUNKES, 2016, p. 27). É importante acrescentar que as metas contemplam a produção de pesquisadores brasileiros no campo do AD, sendo a *Enciclopédia*, portanto, *locus* de disseminação de estudos brasileiros na área.

São esses objetivos que nortearão o processo de tradução e legendagem. Mas, como traduzir esses objetivos e os textos da *Enciclopédia* para outros contextos sócio-históricos e político-ideológicos, sobretudo o anglo-americano, historicamente etnocêntrico (VENUTI 1995, 1998) e impermeável às trocas culturais? E quando essa “passagem” de uma língua à outra é da língua oral para a escrita? E, mais ainda, do oral para a forma escrita em uma legenda de um vídeo? Esses são os desafios e os pontos de reflexão do projeto em curso.

5. O projeto de tradução para legendagem

As produções audiovisuais fazem parte do contexto de divulgação da ciência. Todos os dias, recebemos em nossas casas, por meio da TV aberta e/ou fechada e da internet várias reportagens,

entrevistas e programas que abordam as descobertas científicas (muitos deles dublados ou legendados), tanto para públicos especializados quanto para leigos.

As produções audiovisuais, como o próprio nome sugere, envolvem a combinação simultânea de som e imagem. A legendagem é uma das atividades que compõem o campo da tradução audiovisual, pois envolve simultaneamente imagem, textos orais enunciados em uma determinada língua e suas respectivas traduções em outra língua no formato escrito, daí ser considerada como tradução diagonal (GOTLIEB, 1994). Há que serem consideradas outras especificidades, como a velocidade de leitura do espectador, a sincronia tempo/espço, o número máximo de caracteres em tela etc. Além disso, como qualquer produção humana, a legendagem tem lugar a partir de determinadas condições de produção, as quais darão corpo às “escolhas” do legendador/tradutor.

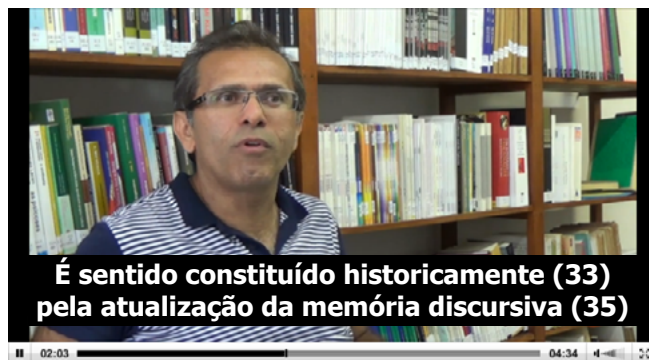
De acordo com o *Guia para Produções Audiovisuais Acessíveis*, do Ministério da Cultura (NAVES, 2016), a legendagem possui especificidades que são de ordem técnica, linguística e tradutória. As questões técnicas têm relação direta com o público imaginado para a produção audiovisual e envolvem, dentre outros, um número de caracteres nas legendas compatível com a velocidade de leitura do espectador e, portanto, um número limitado de caracteres por linha de legenda, o formato e a posição das legendas (máximo de duas linhas por legenda), a marcação (determinação dos tempos de entrada e saída de uma legenda, os quais acompanham o ritmo da fala) e o tempo de exposição em tela (que se relaciona com o tempo de fala do texto de partida oral):

No Brasil, pelo menos no que diz respeito à televisão, os parâmetros são pensados diferentemente dependendo do público. Esses parâmetros são de ordem técnica, linguística e tradutória. Para os ouvintes, uma legenda deve ter no máximo duas linhas, ter um número de caracteres compatíveis com a velocidade de leitura do espectador, estar normalmente no centro da tela e ser exibida em bloco. Dependendo da velocidade da fala da produção audiovisual, a legenda precisa ser editada *para que o espectador possa ler a legenda, olhar para as imagens e ouvir o áudio. Tudo isso, acontecendo em segundos e milésimos de segundos* (NAVES, 2016, p 27, grifos nossos)

Essas questões técnicas, que incidem diretamente na possibilidade de leitura do espectador, modelam diretamente as escolhas do tradutor/legendador, o qual precisa optar por termos e construções que “caibam” no espaço e tempo disponíveis em tela (lembrando que não pode ocorrer fala sem legenda e legenda sem fala, por exemplo, e que a permanência das legendas na tela não deve exceder a seis segundos).

Para ilustrar as questões técnicas, segue um fragmento do vídeo-verbete “Discurso”, do pesquisador José Simão da Silva Sobrinho (UFU). Seguindo o padrão brasileiro (NAVES, 2017), o número máximo de caracteres por linha seria de 37, logo, os trechos abaixo não necessitariam de edição. Mas, se a velocidade de leitura a ser considerada for menor, cabe um padrão em torno de 32

caracteres em tela no máximo. Nesse caso, o texto abaixo precisaria ser editado para permitir a leitura do texto e o acompanhamento da imagem e do áudio⁷:



As questões linguísticas, também devido às questões técnicas, muitas vezes envolvem edições linguísticas, entendidas como “manipulações no texto audiovisual relacionadas à segmentação da fala em blocos semânticos [e] à redução da informação textual” (p. 48); ou seja, legendar envolve síntese (MARTINEZ, 2007). As segmentações são realizadas com base no corte das cenas, no fluxo da fala (há pausas, hesitações, reformulações etc.) e nas unidades semânticas e sintáticas (p. 49). De acordo com estudiosos da área, a segmentação linguística em conjunto com o parâmetro da velocidade regem as demais segmentações (p. 49).

Por fim, as questões tradutórias envolvem as similaridades e diferenças entre as línguas/culturas, as condições de produção do texto de partida e de chegada (o que envolve diretamente os objetivos da tradução, bem como o público-leitor considerado), as marcas de oralidade, as marcas regionais, culturais, sociais etc., as relações de poder, a aceitabilidade da tradução, dentre vários outros. Em outras palavras, as questões tradutórias envolvem questionamentos caros ao campo dos Estudos da Tradução, tais como: *domesticar* – privilegiar o contexto de chegada – e *estrangeirizar* – privilegiar o contexto de partida (Venuti, 1995, 2002)⁸; a *patronagem* – a ideologia do tradutor/legendador em relação à ideologia de quem encomenda a tradução; a tradução como *reescrita* e o tradutor como *reescritor*, uma vez que toda tradução é produzida e lida a partir de contingências sociais, históricas, ideológicas etc. (LEFEVERE, 1992), a tradução como *formadora de identidades culturais* visto que “a tradução exerce um poder enorme na construção de representações de culturas estrangeiras (VENUTI, [1998] 2002, p. 130), para citar apenas algumas.

Para o projeto em curso, em termos de construção do dispositivo de análise, ou seja, em termos do método a ser adotado, deve-se considerar, antes de mais nada, a relevância da reflexão

7 Solicitamos autorização ao pesquisador para reproduzir sua imagem bem como o comentário sobre a legendagem.

8 As reflexões produzidas no âmbito do Labestrad/UFF têm como base os Estudos da Tradução, mais especificamente os conceitos de *patronagem* (Lefevere, 1992) e *domesticação* e *estrangeirização* (Venuti, 2002). Para este artigo, pensamos a relação entre a divulgação científica e a tradução a partir da AD e do projeto de pesquisa *Tradução: discursos e sujeitos*, proposto por Mello ao GLE/UFF em 2017.

teórica, tanto no campo da Análise do Discurso, quanto no dos Estudos da Tradução, desse modo, novamente na posição-sujeito de produção de conhecimento.

Os primeiros passos do Labestrad/UFF nesse sentido foram o estudo dos vídeos disponibilizados, a busca e a leitura de bibliografia da área da AD, sobretudo no que tange a textos de Pêcheux traduzidos para o português, o espanhol e o inglês, a busca e a seleção de textos dos Estudos da Tradução, sobretudo os relativos à legendagem e a proposta de construção de glossários multilíngues. Em seguida, buscamos o diálogo com legendadores profissionais e observamos como as legendas têm sido realizadas na televisão e no cinema, para refletirmos sobre os critérios de aceitabilidade das empresas de audiovisual e sobre a forma como a legendagem é constituída discursivamente no mercado da legendagem. A partir desses estudos e de encontros dos membros da equipe de inglês, foi montada um apostila (que permanece em constante revisão, a partir das práticas e reflexões em desenvolvimento) e organizados seis minicursos de legendagem para as equipes do Labestrad/UFF (incluindo as do russo, alemão e italiano, que não estão envolvidas no projeto) e para a equipe do LAS.

O encontro, de caráter altamente interdisciplinar, entre os dois laboratórios, foi de extrema relevância para a discussão dos objetivos tradutórios, fundamentais para a execução de qualquer empreitada de tradução. Durante esse encontro, foi levantada a dúvida entre optar pela produção de legendas em português (prevista no projeto) ou pelo uso de outra modalidade, o *closed caption*. Essa decisão será tomada em termos práticos, ou seja, será selecionado um vídeo-verbete para testar os dois formatos. A partir da comparação entre os dois formatos, para fins de análise discursiva, serão levados em consideração aspectos técnicos e, sobretudo, as reflexões teóricas já citadas acima. No que tange à legendagem para o inglês, o francês e o espanhol, as traduções estão sendo produzidas de acordo com as discussões propostas nos minicursos, sendo que oito vídeos estão em processo de revisão pelas equipes de inglês e francês. Ao término desses vídeos haverá uma discussão geral para reflexão e discussão das similaridades e diferenças entre os contextos envolvidos.

Há muito ainda o que ser feito, mas já é possível salientar as possibilidades que o projeto suscita. Acreditamos que os resultados irão muito além da legendagem como produto; trata-se de outro campo para ensino e pesquisa, de caráter inovador, que une dois campos do saber – o da AD e o dos Estudos da Tradução – com benefícios para ambas.

6. Referências bibliográficas

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da Gramatização*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

AUROUX, S. *Filosofia da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

FOLHA ON LINE. Wikipédia fica fora do ar por aquecimento de servidores”, disponível em <http://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=91760>. Acesso em 26 de março de 2017.

- GUIMARÃES, E.. A ciência entre as políticas científicas e a mídia. In: _____ (org.). *Produção e circulação do conhecimento: Estado, mídia e sociedade* (Vol. 1). Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 73-79. v. 1.
- JAKOBSON, R. Aspectos Linguísticos da Tradução. In. *Linguística e Comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, [1969] 2010, p. 63-86.
- GOTTLIEB, H. Subtitling: diagonal translation. In: *Perspectives studies in translatology*, v. 02, n. 01, p. 101-121, 1994.
- LEFEVERE, A. *Translation, rewriting, and the manipulation of literary fame*. London/New York:Routledge, 1992.
- LUNKES, F. L. Considerações sobre a construção da *Enciclopédia audiovisual de conceitos da Análise do Discurso* In: MARIANI, B. (Org.) *Enciclopédia audiovisual virtual de termos, conceitos e pesquisas em Análise do Discurso e áreas afins: investigação, inovação, divulgação*. Rio de Janeiro: Edições Makunaima, 2016, p. 25-39.
- LUZ, L. H. A Tradução do Conhecimento Científico nas Matérias de Saúde da Revista Veja. In *Revista de Estudos de Comunicação*, Curitiba, v. 10, n 21, p. 91-97, jan./abr.2009.
- MARIANI, B. e MEDEIROS, V. Divulgação científica em análise do discurso: investigação e inovação com base nas novas tecnologias. IN MARIANI, B. (org.) *Enciclopédia audiovisual virtual de termos, conceitos e pesquisas em Análise do Discurso e áreas afins: investigação, inovação, divulgação*. RJ: Ed. Makunaima, 2016, p.1--24. Ebook:<http://edicoesmakunaima.com.br/catalogo/5-enciclopedia/22-enciclopedia-virtual-adinvestigacao-inovacao-divulgacao>
- MARTINEZ, S. *Tradução para legendas: uma proposta para a formação de profissionais*. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras). PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.
- NAVES, S. B. *et al. Guia para produções audiovisuais acessíveis*. Ministério da Cultura, 2016(<https://matavunesp.files.wordpress.com/2016/10/guiaparaproducoesaudiovisuaisacessiveis2016.pdf>)
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento*. SP: Brasiliense, 1983.
- ORLANDI, E. *História das Ideias Linguísticas*. São Paulo: Pontes, 2001
- PÊCHEUX, M. *Analyse authomatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas: Unicamp, [1975], 1988.
- SALAMA-CARR, M *et al.* Os tradutores e a disseminação do conhecimento. In. DELISLE, J.; WOODSWORTH, J. *Os tradutores na história*. Trad. de Sérgio Nath. SP: Ática, 1998.
- SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortes, 2008.
- SOUZA, L. M. A. Ideologia e Rede Eletrônica. In: *Enciclopédia virtual da Análise do Discurso e áreas afins*. Niterói: LAS/UFF, 2016. Em: <http://ufftube.uff.br>
- VENUTI, L. *The translator's invisibility: a history of translation*. UK, NY: Routledge, 1995.
- VENUTI, L. *Escândalos da tradução: por uma ética da diferença*. Trad. Laureano Pelegrin *et ali.* Baurú, SP: EDUSC, [1998] 2002. p.129-167.

O processo de referenciação no livro lustrado infantil

Anabel Medeiros Azeredo de Paula¹

Glacy Kelli Reis da Silva Xavier²

Palavras iniciais

As narrativas no livro ilustrado infantil constituem-se de textos verbo-visuais, cujos sentidos emergem das relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e a visual. Esses sentidos (des) velam-se através de um processo de interpretação, que se realiza, primeiramente, pela percepção do mundo representado, manifestado não só de modo icônico nas ilustrações, mas também de maneira simbólica pelas palavras.

O objetivo principal deste trabalho é investigar como agem os mecanismos de referenciação para a construção do sentido, tanto na parte verbal quanto na parcela visual do texto. O texto verbo-visual requer do leitor uma competência semântica (CHARAUDEAU, 2001), que lhe permita identificar os imaginários sociodiscursivos em jogo na leitura. Esses imaginários parecem ser incitados pelas palavras e ilustrações codificadas culturalmente, com base em categorias previamente delimitadas.

O aporte teórico para analisar os mecanismos de referenciação nas parcelas verbal e visual das obras selecionadas se concentra, principalmente, na Teoria Semiollingüística de Análise do Discurso, proposta por Charaudeau (2005, 2006, 2007, 2008, 2013, 2015); nos estudos sobre referenciação, orientados por Mondada e Dubois (2003); nos pressupostos da Semiótica, postulados por Santaella (2012a, 2012b); e nas pesquisas acerca do livro ilustrado, empreendidas por Nikolajeva e Scott (2011) e Feres (2013). O corpus investigado se constitui da obra *Inês* (2015), escrita por Roger Mello e ilustrada por Mariana Massarani.

A semiotização do mundo e o processo de referenciação

A Teoria Semiollingüística de Análise do Discurso, criada pelo linguista francês Patrick Charaudeau, considera a linguagem um veículo social de comunicação. De acordo com o autor (CHARAUDEAU, 2005, p. 13), o sentido é construído por meio de uma relação forma-sentido, nos diferentes sistemas semiológicos, sob a responsabilidade de um sujeito que possui uma intencionalidade de ação e um projeto de influência social. Isto é feito por meio de um material

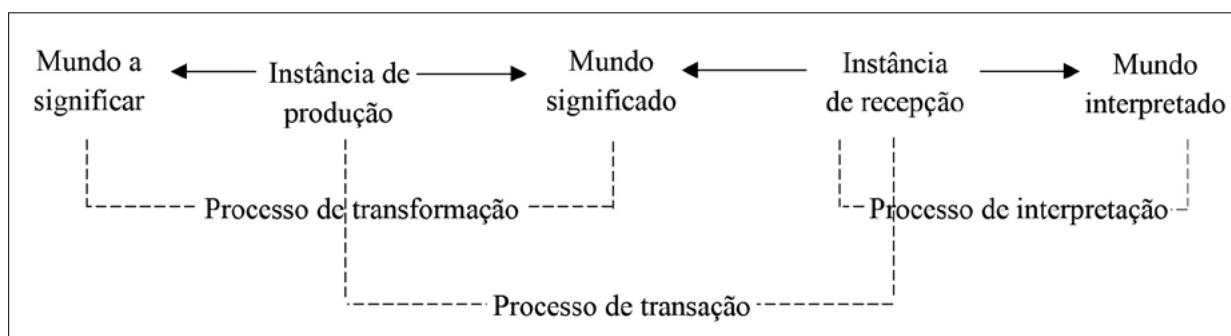
1 Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professora de Língua Inglesa na SEEDUC- RJ.

2 Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professora de Língua Portuguesa no Colégio Pedro II (CPII).

linguagiero – principalmente as línguas naturais, mas não só – que, em virtude de sua dupla articulação, e da particularidade combinatória de suas unidades (sintagmático-paradigmática, em vários níveis: palavra, frase, texto), impõem um processo de *semiotização do mundo*.

A semiotização do mundo, por sua vez, ocorre por meio de um duplo processo, segundo Charaudeau (2005, p. 14). O primeiro seria um processo de *transformação*, que, partindo de um “mundo a significar”, transforma este em um “mundo significado”, por meio da ação de um sujeito falante; o outro, um processo de *transação*, que faz desse mundo significado um objeto de troca com outro sujeito falante que faz o papel de destinatário, como é possível observar no esquema a seguir (baseado em CHARAUDEAU, 2007a, p. 42):

Quadro 1. Processo de semiotização do mundo



O processo de transformação estrutura-se segundo quatro tipos de categorias que são, elas próprias, expressas por formas: a *identificação*, pois é necessário apreender os seres do mundo, sejam eles reais ou imaginários, nomeá-los e classificá-los para que se possa falar deles; a *qualificação*, pois estes seres têm propriedades objetivas ou subjetivas que os discriminam e especificam; a *ação*, pois esses seres agem ou sofrem ação, conferindo-lhes uma razão de ser, ao fazer alguma coisa; a *causação*, pois esses mesmos seres, com suas qualidades, agem ou sofrem ação por algum motivo, numa sucessão de fatos do mundo (relação de causalidade) (CHARAUDEAU, 2005, p. 14).

Já o processo de transação consiste, para o sujeito produtor do ato de linguagem, em dar uma significação psicossocial a seu ato, atribuindo-lhe um objetivo em função de um certo número de parâmetros: um reconhecimento e uma legitimação recíprocos dos parceiros da troca linguageira, ou seja, as hipóteses sobre a identidade do outro (*princípio de alteridade*); o aspecto contratual do dispositivo sócio-linguagiero, ou seja, o tipo de relação que se pretende instaurar com o outro (*princípio de pertinência*); a finalidade intencional de todo o ato de linguagem, ou seja, o efeito que pretende produzir nesse outro (*princípio de influência*); o que os parceiros sabem a respeito do ato de linguagem que participam, ou seja, quais são os parâmetros precedentes (*princípio de regulação*) (CHARAUDEAU, 2005, p. 15-16).

Apesar de os processos de transformação e de transação se efetuarem segundo procedimentos diferentes, eles são solidários. Charaudeau (2005, p. 16) afirma que essa dependência recíproca entre

os dois processos é o que marca uma mudança nos estudos sobre a linguagem, uma vez que o interesse é saber o sentido comunicativo (o valor semântico-discursivo) dos fatos da linguagem, não somente observando as operações de transformação por elas mesmas, mas considerando-as dentro da estrutura imposta pelo processo de transação.

A *interpretação*, por sua vez, será processada de acordo com os parâmetros que são próprios ao destinatário, e que não foram necessariamente postulados pelo sujeito falante. De acordo com os pressupostos dessa teoria, o ato de linguagem deve ser visto como um encontro dialético entre duas instâncias: a instância de *Produção*, criado por um EU dirigido a um TU destinatário; e a instância de *Recepção*, criado por um TU' interpretante, que constrói uma imagem do EU' do locutor. O sentido resultante do ato comunicativo depende “da relação de intencionalidade que se instaura entre essas duas instâncias” (CHARAUDEAU, 2007a, p. 23-24).

Desse modo, para que o sentido do texto seja construído de forma dialógica, a instância receptora precisa deter os conhecimentos necessários para interpretação do texto. O produtor do discurso, por sua vez, não ignora essa participação e conta com ela, pois grande parte dos conhecimentos necessários à compreensão dos textos não vem explícita, mas fica dependente da capacidade de pressuposição e inferência do receptor (COSTA VAL, 1999, p. 6).

Assume-se, portanto, no presente trabalho, uma visão textual-discursiva, interativa e sociocognitiva, pois se considera que o sentido seja uma construção dinâmica, realizada por indivíduos que carregam suas experiências pessoais e culturais e que interagem entre si, mesmo quando essa interação realiza-se de forma monológica, ou seja, sem que um dos parceiros esteja presente, postergando a troca linguageira, como na leitura de um livro, por exemplo. A esse propósito, vale lembrar que, como todo bem cultural, o livro também pertence a um conjunto de práticas sociais, pois materializa a intencionalidade de um sujeito sobre outro, estabelecendo entre eles uma relação, o que, em termos semiolinguísticos, chama-se *contrato de comunicação*.

O contrato de comunicação na literatura infantil se estabelece entre adultos (na instância de produção) e crianças (na instância de recepção). Contudo, não se pode dizer que apenas a criança seja o sujeito destinatário absoluto dessas obras, pois o livro infantil também está inserido em uma dinâmica mercadológica, e, para ser comercializado, precisa agradar também aos pais ou responsáveis pelos pequenos leitores. Além disso, o livro infantil também circula nas escolas, onde muitas vezes o professor é quem seleciona ou medeia a leitura. Dessa forma, não se pode deixar de considerar o duplo endereçamento nos livros infantis.

Tudo isso nos remete ao fenômeno da *referência*, estudado pela Linguística Textual. Na referência, o sujeito, ao interagir com o outro, “opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido” (KOCH, 2004, p. 61).

Sob essa perspectiva, segundo Koch (2005, p. 81), “a discursivização ou a textualização do mundo por via da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração da informação, mas

de (re)construção do próprio real”. E o que julgamos ser a realidade, por sua vez, não passa de um produto de nossa percepção cultural:

a “realidade” é fabricada por toda uma rede de estereótipos culturais, que condicionam a própria percepção e que, por sua vez, são garantidos e reforçados pela linguagem, de modo que o processo de conhecimento é regulado por uma interação contínua entre práxis, percepção e linguagem (BLIKSTEIN *apud* KOCH, 2005, p. 77).

No texto verbo-visual, a referenciação pode ocorrer tanto na parcela verbal quanto na visual, pois conforme pontuam Nikolajeva e Scott (2011, p.13), os livros ilustrados “comunicam por meio de dois conjuntos distintos de signos, o icônico e o convencional”.

Segundo Koch (2005, p. 97), o processo de referenciação se manifesta sob os princípios de: ativação, quando um referente é introduzido pela primeira vez ao texto, ocupando o foco textual; reativação, quando o referente mencionado, ainda na posição focal do texto, é novamente ativado na memória do leitor e de-ativação, quando o referente introduzido perde o foco no texto, mas pode ser ativado a qualquer momento por inferência. Esses princípios regem a progressão referencial e são responsáveis pela transformação de objetos do mundo em objetos de discurso, o que pode resultar também na progressão temática do texto.

O homem dá significado ao mundo por meio da linguagem. No entanto, apesar de a linguagem criar a imagem do mundo, ela é, ao mesmo tempo, produto social e histórico dele (FIORIN, 2001, p. 53). Assim, a linguagem não espelha a realidade “pura”, mas reflete a “realidade” criada pela percepção cultural do falante. A noção de referenciação, portanto, está intimamente ligada à questão das representações sociais e ao conceito de imaginários sociodiscursivos, postulado por Patrick Charaudeau (2007b; 2008), temas que serão aprofundados a seguir.

Os imaginários sociodiscursivos

Charaudeau (2008, p. 190-191), baseado em Foucault, afirma que o homem é dominado, de um lado, por um mundo que se impõe a ele, mas, de outro, pelos *sistemas de representação* construídos pelo próprio homem e que dependem, ao mesmo tempo, de sua vivência. Assim, ao sentir a realidade,

[...] o homem é mobilizado por essa experiência: ele constrói seu saber sob a dependência da realidade, pois não pode pensar a si próprio senão mediante as representações que ele se dá. O homem é, portanto, ao mesmo tempo, sujeito e objeto, conhecedor do mundo e por este conhecido, “soberano súdito, espectador observado”³. (CHARAUDEAU, 2008, p. 191)

Segundo Jodelet (2001, p. 17), o ser humano tem a necessidade de estar informado sobre o mundo à sua volta; além de se ajustar a ele, é preciso saber como se comportar, dominá-lo física e

3 A citação dentro da citação – “soberano súdito, espectador observado” – pertence a Foucault (1996 *apud* CHARAUDEAU, 2008, p. 191).

intelectualmente, identificar e resolver problemas que se apresentam – por esse motivo, são criadas as *representações*. Além disso, não estamos isolados num vazio social; partilhamos esse mundo com outros e, conseqüentemente, as representações são *sociais* e tão importantes na vida cotidiana. As representações sociais são sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros; por isso, elas orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais e, além disso, elas intervêm em processos variados, tais como “a difusão e a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento social e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais” (JODELET, 2001, p. 22).

A representação social é sempre “representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito)”, numa relação de simbolização (substituindo-os) e de interpretação (conferindo-lhes significações); tais significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito (JODELET, 2001, p. 27).

Com relação às *representações sociais*, Charaudeau (2007b) aponta que o signo linguístico é caracterizado por três dimensões: *referencial*, pois se refere a algo no mundo; *simbólica*, pois constrói o sentido a partir desse mundo; e *contextual*, pois faz sentido por meio de uma grande combinação textual. Assim, o significado não seria a realidade em si, mas uma construção significativa da realidade. Além disso, o teórico explica que as representações sociais são, de fato, uma forma de conhecimento socialmente partilhado sobre o mundo (CHARAUDEAU, 2007b). Dessa maneira, os sistemas de representação social são estruturados pelos *saberes de conhecimento* e pelos *saberes de crença*: os primeiros, “ao construírem representações classificatórias do mundo”; os últimos, “ao darem um tratamento axiológico às relações do homem com o mundo” (CHARAUDEAU, 2008, p. 199).

À medida que esses saberes, enquanto representações sociais, constroem o real como universo de significação, segundo o princípio de coerência, Charaudeau propõe o termo “imaginários”; e como estes são identificados por enunciados linguageiros produzidos de diferentes formas, mas semanticamente reagrupáveis, o autor propõe chamá-los de “imaginários discursivos”; por fim, considerando que estes circulam no interior de um grupo social, instituindo-se em normas de referência por seus membros, o autor usa o termo “imaginários sociodiscursivos” (CHARAUDEAU, 2008, p. 203).

O “imaginário” é uma imagem da realidade, imagem essa que interpreta a realidade e a faz entrar em um universo de significações; os imaginários seriam as formas construídas pelo sujeito comunicante para dar significação ao mundo. A significação da realidade procede, portanto, de uma dupla relação: a relação que o homem mantém com a realidade por meio de sua experiência; a relação que estabelece com os outros para alcançar o consenso de significação. Segundo Charaudeau (2008, p. 203), a realidade tem “necessidade de ser percebida pelo homem para significar, e é essa atividade de percepção significativa que produz os imaginários, os quais em contrapartida dão sentido a essa realidade”.

O “imaginário” é um modo de compreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais. As representações “organizam os esquemas de classificação e de julgamento de um grupo social e lhe permitem exhibir-se através de rituais, de estilizações de vida, de signos

simbólicos” (CHARAUDEAU, 2008, p. 196). Desse modo, os imaginários apresentam um julgamento sobre o mundo, sob o olhar e valores dos próprios seres que habitam esse mundo. Conforme afirma Charaudeau (2015, p. 15), “é pelo olhar dos outros que somos marcados, etiquetados, categorizados”.

Mendes (2013, p. 146) ressalta que os imaginários não se restringem à linguagem verbal e propõe que estes sejam considerados “verbo-icônicos”, já que as imagens, sejam elas fixas ou cinéticas, podem também manifestar indícios de como uma dada sociedade cria representações sobre várias questões. Monnerat (2013, p. 412) reforça essa ideia quando diz que a imagem pode ser veículo de ideologias e representar, por meio de seus elementos plásticos, traços culturais da sociedade, figurando, assim, como espelho das representações sociais, refletindo-as e/ou refratando-as.

Como os livros ilustrados constituem-se de textos verbo-visuais, os imaginários presentes em determinada sociedade serão revelados tanto na parcela verbal quanto na visual. Na primeira, estes podem ser identificados por meio das qualificações, das metáforas, das metonímias etc. Na segunda, além de a imagem já apresentar em si uma mensagem implícita, cultural, esta fará uso de representações cristalizadas e metáforas visuais para a fácil compreensão do leitor. Devido à sua importância para a análise do *corpus* deste trabalho, a verbo-visualidade será melhor discutida no próximo tópico.

A verbo-visualidade nos livros ilustrados infantis

A *verbo-visualidade* pode ser definida como uma forma simbólica complexa de que se reveste o texto, constituída por elementos verbais e visuais (*cf.* FERES, 2013), ou seja, consiste na relação palavra-imagem presentes nos textos. Apesar de esses dois elementos se unirem para compor textos como como os livros ilustrados, há diferenças entre eles. Charaudeau (2013, p. 383) afirma que, na comunicação icônica, os processos de construção de sentido não são tão assinaláveis quanto na comunicação verbal: nesta última, partilhamos uma língua, procedimentos de construção frástica, de discursivização e mecanismos interacionais. Na comunicação icônica, deve-se levar em consideração que a imagem é “o resultado da percepção direta que um sujeito tem do mundo físico, de uma impregnação, no seu cérebro e na sua memória de sujeito, o que produz uma ‘imagem mental’ como primeiro enquadramento de mundo” (CHARAUDEAU, 2013, p. 383).

Ao produzir uma imagem, temos um sujeito que se encontra diante de um mundo físico apresentado em estado bruto, exterior a ele; ele procura captá-lo com a ajuda de artefatos (câmera, crayon, pincéis, tela...), construindo assim um mundo representado. Por isso, Charaudeau (*op. cit.*, p. 385) afirma que o trabalho da arte é de dessemelhança, já que “estabelece um corte entre o Eu e o Mundo, nos lembrando de que o que vemos não é o mundo físico”, mas uma mimese do mundo.

De acordo com Santaella (2012b, p.17-18), desenhos são imagens do tipo representações visuais, já que “são criadas e produzidas pelos seres humanos nas sociedades em que vivem. [...] São artificialmente criadas, necessitando para isso da mediação de habilidades, instrumentos, suportes, técnicas e mesmo tecnologias”.

Segundo Joly (2007), reconhecer os elementos do mundo, representados em uma imagem, não significa que tanto o campo interno quanto o campo de referência dela tenham sido compreendidos, pois interpretar é diferente de reconhecer; e em se tratando de imagens, o primeiro é um processo que se acrescenta ao segundo.

Pode-se afirmar que os signos convencionais sejam simbólicos, pois segundo Santaella (2012b, p.67), “o símbolo não é uma coisa singular, mas um tipo geral. E aquilo que ele representa também não é um individual, mas um geral”. As palavras, signos convencionais, portanto, são simbólicas, pois “o objeto de uma palavra não é alguma coisa existente, mas uma ideia abstrata, lei armazenada na programação linguística de nossos cérebros”. A palavra “cachorro”, por exemplo, por convenção, pode representar qualquer cachorro, independentemente da singularidade de cada cachorro particular.

A iconicidade na parcela visual do conto ilustrado está na (des)semelhança que as ilustrações mantêm com seus objetos de referência. Já as palavras, na parcela verbal desse gênero, costumam manter uma relação simbólica com seus respectivos objetos de referência.

Ciça Fitipaldi (2008), ao falar sobre o livro ilustrado, cita que Gustave Flaubert era um grande opositor das ilustrações acompanhadas por palavras, pois, segundo ele, as imagens “destroem” as descrições literárias, reduzindo-as a uma única ideia encerrada (MANGUEL *apud* FITTIPALDI, 2008, p. 108). A autora e ilustradora, por outro lado, afirma que a imagem visual presente nos livros ilustrados não impede nem restringe a fabricação de imagens mentais, mas o contrário: as imagens visuais detêm uma enorme capacidade de abrir espaços no imaginário, de criar experiências sensíveis, formais, afetivas e intelectuais que alimentam o imaginário (FITTIPALDI, 2008, p. 107). Tanto a parcela verbal quanto a visual, além da relação que será estabelecida entre essas duas parcelas, serão responsáveis, por meio da referência, por ativar os imaginários presentes na mente do leitor, produzindo diferentes efeitos de sentido. No tópico seguinte, referente à análise de *corpus*, tentaremos demonstrar alguns exemplos de como isso pode ocorrer.

Era uma vez... a referência no livro ilustrado “Inês”

O livro ilustrado *Inês* (MELLO, 2015) conta a trágica história de amor entre Pedro e Inês de Castro. Imortalizado no imaginário sociodiscursivo português, como o asseveram a literatura de Camões e de Bocage, esse foi um fato real registrado pelo historiógrafo e cronista Fernão Lopes (LOPES, s/d), responsável por escrever as crônicas dos reis da primeira dinastia portuguesa.

Inês de Castro chega a Portugal para ser dama de companhia da princesa D. Constança. Imediatamente, o príncipe Pedro se apaixona pela jovem aia e mantém com ela um relacionamento extraconjugal. Com a morte da princesa, D. Afonso, rei de Portugal à época, mandou que exilassem Inês para afastá-la de Pedro. Mas, nem mesmo isso rompeu os laços de amor entre o casal, que passou a corresponder-se por cartas. Depois do exílio, Inês passou a viver na Quinta das Lágrimas e, lá, teve quatro filhos com Pedro. Como esse romance não agradava os interesses da cúpula portuguesa,

Inês foi assassinada às margens do rio Mondego, na presença de seus filhos. Pedro, agora rei, ficou transtornado com a morte de Inês e, como, vingança, ordenou que desenterrassem o corpo de sua amada para coroá-la rainha, a quem todos tiveram de beijar as mãos.

Em Inês (MELLO, 2015), há uma narradora primordial (COELHO, 2000, p.67-69), a menina Beatriz, filha do casal, que se assume como mediadora entre os fatos ocorridos e o leitor, produzindo um foco narrativo memorialista, já que não penetra no mundo interior dos personagens, mantendo-se fora dos fatos narrados. Dessa forma, pode-se afirmar que Inês (MELLO, 2015) é uma releitura da crônica de Fernão Lopes (LOPES, s/d), em que a semiotização do mundo se realiza sob a ótica de uma criança, o que também evidencia uma estratégia de captação (CHARAUDEAU, 2007a) da instância de produção em relação ao público-alvo.

Como os limites desse artigo não nos permite tratar do fenômeno da referência em toda a obra, optamos por demonstrar como é feita a referência aos personagens Pedro e Inês.

A ativação do referente Inês é introduzido, pela primeira vez, na capa do livro, em que há uma fila de pessoas vestidas com trajes típicos da Idade Média, o que situa essa história no tempo. O nome “INÊS” compõe a ilustração, ao mesmo tempo em que intitula a obra.

A narrativa tem início com a seguinte frase: “Quando eles se conheceram [...]”, em que uma forma gramatical livre – um pronome pessoal de terceira pessoa –, cataforicamente, remete à ilustração na página oposta, onde há três pessoas. Não há na parcela verbal nenhuma pista sobre quem são os personagens ilustrados, por isso não conseguimos ancorar o sentido da imagem (BARTHES, 1990), pois a relação indicial que o signo icônico (NICOLAJEVA e SCOTT, 2012) mantém com os seres do mundo não é suficiente para construirmos o contexto. Somente ao longo da história é que identificamos aquelas três pessoas como Inês, D. Afonso e Pedro.

Ao relatar a chegada de sua mãe a Portugal, a narradora conta com um interlocutor, uma voz que ensaia com ela um diálogo; a quem a menina Beatriz explica que sua mãe não é a princesa, apesar de seu pai ser o príncipe. Essa passagem do texto explicita um saber de crença, presente em um imaginário sociodiscursivo que considera que o protótipo de família seja um pai, uma mãe e filho(s) desse casal. É importante destacar que a parcela visual do texto está disposta em páginas duplas, enquanto a verbal ocupa apenas a página que está à direita, o que significa que a parcela visual é primeira a ser lida pelo leitor, ativando alguns referentes e reativando outros, como é o caso de Inês, que aparece sorrindo, na janela de uma carruagem, destacando-se dentre outras moças. A reativação do referente Inês, na parcela verbal do texto, se realiza sob a descrição nominal “essa moça” e sob a oração restritiva “que sorriu”, operando uma retomada dupla, já que o referente é, anteriormente, citado na parcela verbal e, primeiramente, mostrado na parcela visual do texto.

O referente Inês é recategorizado por várias descrições definidas na parte verbal do texto, ao longo da história: “essa moça”; “minha mãe”; “a recém-chegada”, “a ama da princesa”, “rainha morta”. Essas expressões oferecem uma nova informação a respeito do referente; e conjugadas à parcela visual do texto exigem que o leitor acione em seu imaginário sociodiscursivo os saberes necessários

para calcular o sentido do texto verbo-visual através de inferências. Por exemplo, a passagem em que o corpo de Inês, depois de desenterrado, é levado a Coimbra para ser coroado, mostra na parte visual a representação de Inês com a pele roxa. Através de um saber de conhecimento partilhado, se pode inferir que Inês já deveria estar morta há bastante tempo, quando isso aconteceu. No mesmo texto, podemos verificar a representação da morte de outro modo: a ilustração do sepultamento da princesa Constança, cuja pele não aparece na mesma tonalidade de cor que a de Inês.

Outra passagem que requer, do leitor, a ativação dos saberes acumulados em seu imaginário sociodiscursivo, é o trecho em que a narradora relata a ordem de Pedro para desenterrar Inês (MELLO, 2015, p.30). A parte visual do texto traz a imagem de Pedro completamente colorida em vermelho, sugerindo raiva; com o braço estendido para cima, sugerindo a posição de quem está dando uma ordem para ser cumprida. O leitor precisa inferir essas informações para calcular o sentido do texto, sob pena de não alcançar a interpretação completa do texto verbo-visual.

A ativação do referente Pedro ocorre, pela primeira vez, na descrição que a menina Beatriz faz: “Meu pai era Pedro”. É preciso salientar que o fato de o referente estar na posição sintática de predicativo, sugere que a informação mais importante, nesse caso, seja a descrição definida que a narradora faz do príncipe: “Meu pai”. Na frase seguinte, a reativação do referente é feita com a ajuda de um determinante: “o Pedro”, pois o referente tornou-se definido para o leitor. A parte visual, por sua vez, descreve a relação afetuosa entre pai e filha, que pode ser inferida pela posição dos personagens prestes a se abraçarem e pela sua expressão facial de felicidade. Pedro e Beatriz estão em posição focal na ilustração totalmente branca. Esse é um recurso que se repete ao longo da história, na parte visual do texto.

Historicamente, Pedro era identificado por várias alcunhas, dentre as quais “o cruel”, “o Cru” e “o Vingativo”. Vale destacar que esses cognomes, já conhecidos, foram listados em uma única página por Beatriz, em Inês (MELLO, 2015, p.30). No entanto, a menina também identificou o pai através de designações, que além de qualificá-lo, recategorizando-o, desempenham uma função amplificadora na narrativa.

As descrições definidas, selecionadas pela narradora, são compostas por um determinante e um modificador: “Pedro, o Confuso”, “Pedro, o Mentiroso”, “Pedro, o Apressado”, “Pedro, o Resoluto”, “Pedro, o Vingativo” e “Pedro, o Justo”. Além disso, os adjetivos estão substantivados através da inicial maiúscula, sugerindo que essas designações seriam sobrenomes de Pedro.

No campo sintático, essas formas remissivas ocupam a função de aposto e mantêm-se em uma estrutura paralela ao longo da história. Esses apostos podem ser classificados, segundo Azeredo (2014), como apostos atributivos, já que introduzem um comentário avaliativo sobre o referente.

Para além da qualificação, essas descrições definidas fazem a narrativa progredir, pois, como os adjetivos que compõem os apostos são do tipo subjetivo afetivo (ORECCHIONE, 1980), é preciso explicitar o porquê de sua escolha e aplicação. Por causa disso, as designações atribuídas a Pedro pela filha estão dispostas em páginas separadas, compondo as ações na narrativa.

Algumas considerações

A linguagem visual e a linguagem verbal, embora apresentem formas de representação distintas, podem estar conjugadas na composição de um texto. Não se trata de divisão da carga semântica entre uma e outra, mas de modos diferentes de representação. De qualquer forma, ambas requerem do leitor a ativação de seu imaginário sociodiscursivo e o compartilhamento de saberes necessários à interpretação.

O signo convencional mantém com os seres mundo uma relação simbólica e dinâmica, já que sua aplicação é arbitrária e pode ser alterada conforme as demandas da situação de comunicação.

Já o signo icônico, principalmente aquele representado em ilustrações de livros infantis, mantém uma relação de similaridade com aquilo que representa. Apesar disso, é altamente codificado e também pode ser alterado para atender o projeto de fala da instância de produção.

Ao analisar o modo como os seres do mundo são introduzidos e retomados em Inês (MELLO, 2015), percebemos que o processo de referência ocorre tanto na parcela verbal quanto na parte visual do texto. Há algumas ocorrências, inclusive, em que o processo de referência causa uma relação semântica de complementaridade (SANTAELLA, 2012a) entre as parcelas verbal e visual do texto, como no trecho em que o referente na parte visual é retomado pela parcela verbal (*cf.* MELLO, 2015, p.6). Em outras recorrências de complementaridade, a parcela visual descreve como os seres do mundo são reativados na parte verbal do texto (*cf.* MELLO, 2015, p.30).

Embora esse artigo não tenha pretendido esgotar o processo de referência em Inês (MELLO, 2015), pode-se oferecer uma amostra do modo como esse fenômeno ocorre em textos verbo-visuais de livros ilustrados infantis e atestar a necessidade de que seus leitores, cada vez mais cedo, desenvolvam uma competência semântica que contemple também a leitura de signos icônicos e a habilidade de operar inferências a partir de seu imaginário sociodiscursivo.

Referências bibliográficas

- AZEREDO, José Carlos. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2014.
- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato (Orgs.). *A análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Núcleo de Análise do Discurso / FALE / UFMG, 2001, p. 23-38.
- _____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, Sigrid. (org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-29.
- _____. *Discurso das Mídias*. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007a.
- _____. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux». In: BOYER H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. L'Harmattan: Paris, 2007b.

- _____. *Discurso Político*. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. Imagem, mídia e política: efeitos de sentido, dramatização, ética. In: MENDES, Emília (org.). *Imagem e Discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. p. 383-405.
- _____. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (org.). *Discurso e (Des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 13-29.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FERES, Beatriz dos S. A verbo-visualidade a serviço da patemização em livros ilustrados. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, vol.8, n. 2, p. 87-102. São Paulo, jul-dez de 2013.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. 7ª ed. 4ª reimp. São Paulo: Ática, 2001.
- KOCH, Ingedore G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.
- MELLO, Roger; MASSARANI, Mariana (ilustradora). *Inês*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.
- MENDES, Emília. Análise do discurso e iconicidade: uma proposta teórico-metodológica. In: MENDES, E. (org.). *Imagem e Discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. p. 125-156.
- MENDONÇA, Maria R. de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.. *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 194-207.
- MONNERAT, Rosane S. M. A imagem no discurso publicitário: texto verbal e não verbal podem estar em conflito? In: MENDES, Emília (org.). *Imagem e Discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. p. 406-425.
- MONDADA, Lorenza & DUBOIS, Danièle (2003). Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referência. (pp. 17-52) In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULIA, Alena (org.). *Referênciação*. São Paulo: Contexto.
- MOSCOVICI, Serge. *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polite Press, 2000.
- NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- KERBRAT- ORECCHIONI, Catherine. *La Enunciation de la subjetividad en el lenguaje*. Argentina : Edicial, 1980.
- SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. Coleção: como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012a.
- _____. *O que é Semiótica*. 1ª ed. 32ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2012b.

Mídia, tecnologias e discurso: a pornografia online como acontecimento

Mariana da Silva Vita¹

Em 29 de março de 2016, o governador de Utah nos Estados Unidos, Gary Herbert, assinou uma resolução declarando a pornografia crise de saúde pública, fato que repercutiu amplamente na mídia e nas redes sociais no país. O governador apareceu frente às câmeras em uma coletiva de imprensa após a assinatura do documento ressaltando a ameaça que a pornografia como um todo, mas especialmente a pornografia online, representaria para as futuras gerações.

Posicionados no campo da Análise de Discurso de Pêcheux (1995 [1975]), a proposta deste artigo é expor os mecanismos de evidência que trabalham no discurso pela censura da pornografia construindo efeitos de sentido para o advento da pornografia online como acontecimento discursivo. Após a breve exposição dos principais conceitos mobilizados, partimos para a análise do *corpus*, entendido como processo discursivo que atualiza sentidos na memória, o artigo de Haley Halverson, “The anti-porn movement is growing. The public is just catching up.”, publicado em 17 de maio de 2016, pelo jornal online The Washington Post.

1. A pornografia da língua de madeira ao acontecimento jornalístico

Pêcheux desenvolveu a Análise de Discurso (1995 [1975]) a partir de uma visão materialista da língua, considerando os sujeitos tocados tanto pela história como pelo inconsciente, no entremeio da Linguística Estruturalista, Materialismo Histórico e Psicanálise. Seu objetivo não era encontrar um sentido “por trás” do texto, mas tornar explícito seu modo de funcionamento, “expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito” (PÊCHEUX, 2011 [1984], p. 291). Com o entendimento de discurso como efeito de sentido, olhamos além do que é dito em um texto, para o não-dito, para as circunstâncias da enunciação, pois as condições de produção sustentam e delimitam os sentidos.

A resolução assinada pelo governador de Utah reorganiza sentidos para a pornografia. Em sua tentativa de regular o corpo e a privacidade dos indivíduos, ela a transporta para o âmbito do direito, discursivizada pela língua de madeira, uma língua restrita ao entendimento de especialistas, código inacessível, lugar de poder. Na teoria discursiva, enquanto a língua é um sistema sujeito a falhas,

¹ Mestranda do programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, UFF, e graduada em Comunicação Social – Jornalismo pela mesma instituição.

intrinsecamente equívoca (PÊCHEUX, 1995 [1975]), a língua do direito, por sua vez, representa “a maneira política de denegar a política: espaço do artifício e da dupla linguagem, linguagem de classe dotada de senha e na qual para ‘bom entendedor’ meia palavra basta” (GADET; PÊCHEUX, 2010 [2004], p. 24). Enquanto a linguagem é sempre o palco das disputas ideológicas de classe, a língua de madeira tenta negar essa política ao tornar o dizer inacessível.

A linguagem inacessível do documento assinado em Utah foi, então, traduzida em notícias e analisada em artigos de opinião nos jornais. O fato foi amplamente noticiado, transformado em acontecimento jornalístico, selecionado pertinente dentre todos os outros acontecimentos daqueles dias. A noção de acontecimento jornalístico deriva da definição de acontecimento discursivo, cunhada por Pêcheux (1990 [1983]) a partir do enunciado “On a gagné”, que se repetiu pela França na ocasião da vitória de François Mitterrand nas eleições de 1981:

As primeiras reações dos responsáveis políticos dos dois campos já são anunciadas, assim como os comentários ainda quentes dos especialistas de politicologia; uns e outros vão começar a ‘fazer trabalhar’ o acontecimento (o fato novo, as cifras, as primeiras declarações) em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca e que já começa a reorganizar (PÊCHEUX, 1990 [1983])

Os dizeres sobre este a vitória presidencial convocam uma memória e a atualizam, reorganizando sentidos. Com funcionamento semelhante ao da linguagem, o acontecimento discursivo também é opaco, pode ser dito de diversas maneiras, com enunciados que constroem efeitos de sentido extremamente diferentes. Tais dizeres e “jogos metafóricos” em torno de um enunciado vêm a “sobredeterminar o acontecimento, sublinhando sua equivocidade” (PÊCHEUX, 1990 [1983], p. 22).

O acontecimento jornalístico não seria, portanto, a resolução em si, mas os enunciados que giram em torno dela, as “formulações irremediavelmente equívocas” (PÊCHEUX, 1990 [1983], p. 28) que a fazem trabalhar retomando memórias e atualizando sentidos – ele é entendido enquanto prática discursiva, não como fato empírico independente. Conforme Dela-Silva, o

acontecimento jornalístico consiste em uma construção do jornalismo, enquanto uma prática discursiva da/na mídia e, como sabemos, a existência discursiva não se confunde com a existência empírica dos acontecimentos, quaisquer que sejam eles (DELA-SILVA, 2015, p. 222)

Uma vez transformado em acontecimento jornalístico, passa-se, logo, para o território do discurso jornalístico, modalidade de *discurso sobre* que gera efeito de distanciamento, em posição de autoridade como intermediário entre o interlocutor e o objeto. De acordo com Mariani (1998),

Os *discursos sobre* são discursos intermediários, pois ao *falarem sobre* um *discurso de* (‘discurso-origem’), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que o *falar sobre* transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor. (MARIANI, 1998, p. 60)

Dessa forma, apesar de estar disponível no site do governo do estado de Utah, o público não acessa a resolução em si, mas o que se diz dela nos jornais, pelo discurso jornalístico. Este pode ser trabalhado como a língua flexível da publicidade – língua de vento. O documento em língua de madeira é preterido ao dizer dos jornais, em língua de vento, volúvel, flexível. De acordo com Gadet e Pêcheux (2010 [2004]), a língua de vento é

Dominação mais sutil, que consiste em reforçar as marcas pelo jogo interno de sua diferença, pelo logro publicitário da linguagem comercial e política: a ‘língua de vento’ permite à classe no poder exercer sua maestria, sem mestre aparente. (GADET, PÊCHEUX, 2010 [2004], p. 24)

Ao trabalhar na constituição do imaginário, aquilo que atravessa todo o estar no mundo dos sujeitos como uma rede sustentando os sentidos, o jornalismo “engendra e fornece imagens para a construção da ficção social a partir da ficção do ‘eu’” (MARIANI, 2016, p. 36). Portanto, importa o que é dito na mídia, uma vez que os sentidos que vêm desse lugar de autoridade circulam contribuindo na “constituição do imaginário social e na cristalização da memória do passado, bem como na construção da memória do futuro” (MARIANI, 1998, p. 61).

Ainda que na mídia se dispute o imaginário, ressaltamos que os sentidos não se dão de forma plenamente intencional, como se sujeitos mestres de si pudessem manipular a informação, torcer os sentidos em plena consciência de como fazer e dos resultados esperados. Nas palavras de Mariani (2016), retomando Pêcheux, “o sujeito é efeito de linguagem, resultado de um processo de produção das estruturas-funcionamento ideologia e inconsciente, que operam se ocultando e contribuem na tessitura da evidência do sujeito como causa de si” (MARIANI, 2016, p. 37). Ou seja, a constituição dos sentidos não é transparente para os sujeitos.

A seção In Theory do jornal online seleciona uma questão que tenha se destacado nas notícias a cada semana para ser explorada por diferentes colunistas convidados. A regulação da pornografia foi escolhida como tema para uma série, onde encontramos o *corpus* que será analisado. Lançada em setembro de 2015, a seção já abordou temas como cidades sem carros (mar. 2016), a estabilidade da democracia (dez. 2016) e elitismo no feminismo (jan. 2017).

Como vimos, o discurso jornalístico visa o efeito de distanciamento do objeto para passar a ideia de objetividade. As seções de opinião contribuem para esse efeito, criando uma suposta barreira entre a notícia, que seria objetiva, e a opinião, que seria individual e subjetiva. Seriam “estratégias, que reforçam o mito da informatividade” (MARIANI, 1998, p. 73), o lugar para o subjetivo trabalha reforçando o efeito de objetividade nos outros espaços.

A seção de opinião ainda oferece outro efeito de sentido. Diferente da seção de cartas, onde se tenta passar a ideia de que qualquer leitor pode ser contemplado, a seção de opinião convida apenas aqueles que supostamente merecem ser ouvidos e assim funciona reforçando o efeito de credibilidade do jornal, pelo “importante debate” que estaria sendo analisado de diversos ângulos pelos seletos

especialistas. Então, além de selecionar os acontecimentos que devem ser noticiados, o jornal toma ainda esse lugar do debate de questões que seriam relevantes para a sociedade.

Para trabalhar a pornografia online como acontecimento discursivo, vamos partir da análise do já citado artigo de Haley Halverson, “The anti-porn movement is growing. The public is just catching up.”, publicado em 17 de maio de 2016 na seção In Theory.

2. “Ao menos 24 estudos...”: em busca da univocidade lógica

Halverson abre seu texto mencionando a resolução de Utah:

SD1

*Utah has passed a resolution declaring pornography a “public health crisis,” a step that shocked the public conscience.*²

Esse enunciado é a ideia central que conduz o texto de Halverson: a resolução pode ter chocado, mas é um passo, um avanço. Vale ressaltar que a abordagem da pornografia como questão de saúde pública do Estado não é novidade. Recorremos à antropóloga Rubin (2010) em sua reflexão sobre a regulação da sexualidade como um problema do Estado nos Estados Unidos. Rubin (2010), primeiramente, aponta a moral cristã como raiz da negatividade em relação ao sexo:

this idea rests on the assumption that the genitalia are an intrinsically inferior part of the body, much lower and less holy than the mind, the ‘soul’, the ‘heart’, or even the upper part of the digestive system (the status of the excretory organs is close to that of the genitalia). (RUBIN, 2010, p. 150)³

No final do século XIX, os Estados Unidos passaram por um período forte de repressão a tudo o que na época era considerado vício, especialmente no que se relacionava a sexo: “There were educational and political campaigns to encourage chastity, to eliminate prostitution, and to discourage masturbation, especially among the young” (RUBIN, 2010, p. 143)⁴. Essa investida resultou em ataques ao aborto, à informação sobre métodos contraceptivos, à literatura obscena, pinturas de nus e até bailes. Segundo Rubin (2010), essa moral de fins do século XIX deixa até hoje vestígios nas atitudes e na legislação do país referentes à medicina, educação infantil, conduta policial e à sexualidade como um todo.

2 Utah aprovou uma resolução declarando a pornografia “crise de saúde pública”, um passo que chocou a consciência pública (tradução livre).

3 Esta ideia repousa no pressuposto de que a genitália é uma parte intrinsecamente inferior do corpo, muito inferior e menos santa do que a mente, a “alma”, o “coração”, ou mesmo a parte superior do sistema digestivo (o status dos órgãos excretórios está próximo da genitália) (tradução livre).

4 Havia campanhas políticas e educacionais de incentivo à castidade, pela eliminação da prostituição, e para desencorajar a masturbação, especialmente entre os jovens (tradução livre).

Essa memória da pornografia, e da sexualidade, enquanto algo a ser controlada pelo Estado retorna no dizer do artigo analisado. Para construir seus argumentos, Halverson usa pesquisas científicas, como podemos constatar em diversos momentos de sua escrita, inclusive na sequência discursiva abaixo (SD2):

SD2

Since 2011, there have been at least 24 studies that have revealed porn negatively impacts the brain — which may actually be physically altered by pornography. Further, an analysis of 22 studies from seven countries concluded that porn use is significantly associated with attitudes conducive to sexual aggression and to engaging in actual acts of sexual aggression in both males and females. For anyone who believes the myth that pornography use has contributed to the so-called national decline in rape, think again. In actuality, some research shows that police departments have been significantly undercounting reported rapes in order to create the illusion of reductions in crime. Far from reducing sexual violence, pornography use feeds a culture accepting of rape, as shown by links to porn users' increased likelihood of using physical coercion to have sex, and of engaging in sexual harassment behaviors.⁵

A valorização da ciência falada em números, quantificada, em oposição ao saber do senso comum, remete a uma transformação na ordem do pensamento que data da revolução científica do século XVI. De acordo com Santos (2010),

Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas consequências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. (...) O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade (SANTOS, 2010, p. 27)

Esse modelo de racionalidade partiu das ciências naturais e se estendeu para as demais ciências sociais ditas emergentes apenas no século XIX. Vemos no dizer de Halverson uma referência a esse lugar valorizado da ciência por meio de um suposto embasamento de seus argumentos por estudos e pesquisas científicas que, apesar de não serem nomeados, são quantificados: ao menos 24 estudos e uma análise de 22 estudos de sete países. Podemos nos perguntar que estudos são esses e em que países foram realizados, com qual metodologia etc. Nada disso importa ao argumento de Halverson, o que vale é o efeito de evidência que produz: certo número de pesquisas apontaria que a pornografia afeta negativamente as pessoas. Não há espaço para complexidade ou contradição.

Pelo olhar da Análise de Discurso, entendemos que a recorrência da ciência tenta alcançar a univocidade lógica, um ponto de contato com a realidade – se as pesquisas apontam isso, não haveria mais o que argumentar, esta seria “a realidade”. Em seu dizer, Halverson trata de questões referentes

⁵ Desde 2011, houve pelo menos 24 estudos que revelaram que a pornografia impacta negativamente o cérebro - que pode na verdade ser fisicamente alterado pela pornografia. Além disso, uma análise de 22 estudos de sete países concluiu que o uso da pornografia está significativamente associado com atitudes propícias à violência sexual e ao envolvimento em atos de agressão sexual, tanto em homens como em mulheres. Para quem acredita no mito de que o uso da pornografia contribuiu para o suposto declínio nacional dos casos de estupro, raciocine melhor. Na realidade, algumas pesquisas mostram que os departamentos de polícia têm significativamente subnotificado os casos de estupro, a fim de criar a ilusão da redução no crime. Longe de reduzir a violência sexual, o uso de pornografia alimenta uma cultura de aceitação do estupro, como mostra a maior probabilidade dos usuários de pornografia de usar coerção física para ter relações sexuais e de se envolver em comportamentos de assédio sexual. (tradução livre)

ao sujeito e à história como que no modelo galileano de ciência positivista, e ignora seus pontos de impossível inerentes – ignora o real da história, que inevitavelmente afeta os sujeitos e os sentidos.

Pêcheux desenvolve essa busca da realidade ainda através das “discursividades que trabalham um acontecimento entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y, etc.) e formulações irremediavelmente equívocas” (PÊCHEUX, 1990 [1983], p. 28). Nesses casos, de forma mais explícita que em outros, pelo funcionamento discursivo interno do enunciado, é proibida a interpretação (PÊCHEUX, 1990 [1983]). Não há espaço para pontos de vista, “as coisas simplesmente são o que são”, o acontecimento é tratado como transparente. Para quem discorda, resta apenas raciocinar melhor.

A expressão “think again” que se encontra na SD2 contradiz de forma jocosa o enunciado, gerando como efeito de sentido uma superioridade por parte do enunciador, a grosso modo, “If you think that..., think again.” Halverson constrói assim a posição contrária à censura da pornografia no lado da subjetividade e do erro. A imagem que se projeta é a de quem se engana com mitos (“anyone who believes the myth”) e informações equivocadas (“so-called national decline in rape”), enquanto o sujeito do discurso projeta para si uma imagem de objetividade, de porta-voz da realidade, dos fatos cientificamente comprovados.

Nesses espaços discursivos (...) supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo o enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (PÊCHEUX, 1990 [1983], p. 31)

Ou seja, mesmo na seção de opinião do jornal, os efeitos supostamente prejudiciais da pornografia independem da opinião da colunista. Eles estão comprovados cientificamente, por uma terceira parte que fez a pesquisa.

3. A pornografia online como acontecimento discursivo

Como vimos, o acontecimento discursivo não se confunde com um fato empírico: ele existe mediante os dizeres que o circundam e atualizam sentidos. Aqui, entendemos o advento da pornografia online como acontecimento discursivo a partir das marcas que se encontram no dizer de Halverson, como na seguinte sequência discursiva (SD3):

SD3

This shift resulted in part due to the rapid escalation of harm after the advent of the Internet. Before the Internet, most pornography was only accessible if you walked to the “wrong side of town” and furtively ducked into a porn shop. Now, the only barrier between you and millions of free pornographic videos is the click of a mouse.⁶

6 Esta mudança resultou em parte devido à rápida escalada de danos após o advento da Internet. Antes da Internet, a maioria da pornografia só era acessível se você andasse pelo “lado errado da cidade” e furtivamente entrasse em uma loja de pornografia. Agora, a única barreira entre você e milhões de vídeos pornográficos gratuitos é o clique de um mouse. (tradução livre)

Na medida em que é disponibilizada online, podendo ser facilmente encontrada em abundância e grátis, essa nova disposição atualiza a relação dos espectadores com a pornografia, como se vê no uso de “Antes... Depois...” para descrever os dois cenários em contraste – “Before...” e “Now,...”. Não interessa que a internet foi disponibilizada para o público aos poucos, ainda conforme os computadores se tornaram pessoais (os PCs). O conteúdo da internet foi sendo construído por esse público – através dos e-mails, websites, blogs pessoais, até as redes sociais. Portanto não há uma data específica que diga quando a pornografia passou a ser disponibilizada online. No entanto, como vimos, isso não faz diferença. No dizer da colunista convidada, isso se deu de uma hora para a outra – “the rapid escalation of harm after the advent of the Internet” – e é com esse efeito de sentido que trabalhamos ao falar em acontecimento discursivo.

Halverson fala de um tempo em que era preciso se deslocar fisicamente para, de maneira discreta, entrar em uma loja específica (porn shop) para acessar a pornografia – “furtively ducked into a porn shop” (SD3). A memória dos stag films, das revistas pornográficas, dos cines pornô etc. é a memória de algo furtivamente acessado. Essa memória se atualiza no online: a pornografia passa de algo mais dificilmente acessado para algo à distância de um clique no mouse (“the click of a mouse”).

Sobre o advento da pornografia online em relação ao império em ruínas da Playboy, Preciado (2010) afirma:

La circulación de imágenes pornográficas por internet ha creado una nueva ecología global en la que Playboy ya no es más que un viejo y torpe predador. Cualquier chica de la Rusia profunda, cualquier joven de la Alcarria armados con un ordenador, una webcam y una cuenta paypal pueden convertirse en legítimos competidores de Playboy (...) Como en una versión empresarial de Edipo, el www.hijo.com, encarnado en una multitud de e-revistas, páginas porno, webcams, mensajerías electrónicas y videoconferencias de contenido erótico, se dispone a matar al padre-conejo o incluso a devorarlo en un totémico banquete. (PRECIADO, 2010, p. 200)⁷

As antigas gigantes da pornografia não podem mais competir com a pornografia online, e a ilusão de controle que se tem ao vasculhar gavetas e caixas escondidas embaixo da cama se desfaz quando qualquer jovem, segundo as palavras de Preciado (2010), pode assistir pornografia gratuitamente no próprio computador. Entretanto, o controle sempre foi ilusório, visto que mesmo “antes” era possível entrar furtivamente em uma loja e comprar pornografia (SD3).

7 A circulação de imagens pornográficas na internet criou uma nova ecologia global na qual a Playboy já não passa de um velho e torpe predador. Qualquer menina na Rússia profunda, qualquer jovem da Alcarria armados com um computador, uma webcam e uma conta paypal podem se converter em legítimos competidores da Playboy (...) Como uma versão empresarial de Édipo, o www.filho.com, encarnado em uma multiplicidade de e-revistas, páginas pornô, webcams, mensagens eletrônicas e videoconferências de conteúdo erótico, se dispõe a matar o pai-coelho ou inclusive devorá-lo em um totêmico banquete. (tradução livre)

4. Considerações finais

Apesar das tentativas de estabilizar os sentidos, utilizando-se, inclusive, da ciência para reforçar efeitos de evidência, sempre haverá algo que escapa às questões que envolvem os sujeitos. Se um mesmo acontecimento pode ser significado de formas completamente diferentes, na língua de vento, o advento da pornografia online como acontecimento discursivo continua sendo falado e ganhando diversos sentidos.

Referências bibliográficas

- DELA-SILVA, S. (Des)Construindo o acontecimento jornalístico: Por uma análise discursiva dos dizeres sobre o sujeito na mídia. In: FLORES, G.; NECKEL, N.; GALLO, S. *Análise de Discurso em rede: Cultura e mídia*. Vol. 1. Campinas: Pontes Editores, 2015. P. 213-232.
- HALVERSON, H. The anti-porn movement is growing. The public is just catching up. In: *The Washington Post*. 27/05/2016. Disponível em: <<https://www.washingtonpost.com/news/in-theory/wp/2016/05/27/the-anti-porn-movement-is-growing-the-public-is-just-catching-up/>> Acesso em: 11/10/2016.
- In Theory: Debating the next big idea. In: *The Washington Post*. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/in-theory/?utm_term=.cb287cf96606&wpisrc=nl_theory&wpmm=1> Acesso em 20/02/2017.
- MARIANI, B. *O PCB e a imprensa – Os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro: Editora Revan; Editora da Unicamp, 1998.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990 [1983].
- PÊCHEUX, M. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. [1984] In: ORLANDI, E. (Org.). *Análise de Discurso Michel Pêcheux: Textos escolhidos por Eni P. Orlandi*. Campinas: Pontes, 2011. P. 283-294.
- PRECIADO, P.B. *Pornotopía: Arquitectura y sexualidad en “Playboy” durante la guerra fria*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A., 2010.
- GADET, F., PÊCHEUX, M. A língua de Marte. In: GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: O discurso na história da linguística*. 2ª ed. Campinas: Editora RG, 2010 [2004]. P. 19-26.
- RUBIN, G. Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: *The Norton Anthology of Theory & Criticism*. Gen. ed. Vincent B. Leitch. 2nd ed. New York: Norton W. W. & Company, Inc., 2010. 2373 - 2402.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SARGENTINI, V. O arquivo e a construção de memórias: o caso do apagão. In: ROMÃO, L; GASPAR, N. (orgs.). *Discurso midiático: sentidos de memória e arquivo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. P. 131-142.
- WEILER, T. *Utah: concurrent resolution on the public health crisis*. Disponível em: <<http://le.utah.gov/~2016/bills/static/SCR009.html>> Acesso em 05/10/2016.

Gênero, jornalismo e ciência – o discurso sobre o masculino e o feminino na revista *Superinteressante*

Elisa de Magalhães e Guimarães¹

1. Introdução

Em *The feminine mystique*, Betty Friedan (2001 [1963]) comenta a forma como as mulheres americanas foram mandadas de volta ao lar após terem sido inseridas no mercado de trabalho durante a Segunda Guerra Mundial. O livro, embora possa ser criticado por tratar como universal uma questão que atingiu quase que exclusivamente mulheres brancas e de classe média, é considerado um dos principais da literatura feminista do século XX e tem como seu maior mérito mostrar com riqueza de detalhes como a ciência – com destaque para teorias funcionalistas e uma determinada leitura da psicanálise – foi usada para respaldar isto que a autora chama de “mística feminina”: a ideia de que o papel da mulher é cuidar do lar e dos filhos, e de que, apenas assim, ela poderá encontrar a felicidade. Nas palavras de Friedan:

Girls who grew up playing baseball, baby-sitting, mastering geometry – almost independent enough, almost resourceful enough, to meet the problems of the fission-fusion era – were told by the most advanced thinkers of our time to go back and live their lives as if they were Noras, restricted to the doll’s house by Victorian prejudice. And their own respect and awe for the authority of science – anthropology, sociology, psychology share that authority now – kept them from questioning the feminine mystique.² (FRIEDAN, 2001 [1963], p.194)

Não são poucos os chamados grandes pensadores que, assim como os identificados por Friedan nos Estados Unidos dos anos 1950, apresentaram teorias sobre diferenças inatas entre homens e mulheres, e mesmo sobre uma suposta inferioridade feminina – teorias estas que, em lugar de serem embasadas pelo método científico que tais pensadores ajudaram a criar, tinham base em preconceitos e tabus relativos a gênero. Lineu, por exemplo, deixou de lado, em sua obra, o estudo dos órgãos genitais femininos por considerá-los “abomináveis” (BEAUVOIR, 2009 [1949], p.242), ao passo que Darwin escreveu em seu *A origem do homem e a seleção sexual* que a mulher (bem como as “raças

¹ Mestranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

² “Meninas que cresceram jogando beisebol, trabalhando como babás, se tornando especialistas em geometria – quase independentes o bastante, quase espertas o bastante, para lidar com os problemas da era da fissão e da fusão – ouviram dos pensadores mais avançados de nosso tempo que deviam voltar a viver suas vidas como se fossem Noras [referência à peça *Casa de bonecas*, de Henrik Ibsen], restritas à casa de bonecas pelo preconceito vitoriano. E seu próprio respeito e maravilhamento diante da autoridade da ciência – a antropologia, a sociologia e a psicologia compartilham desta autoridade, agora – as impediram de questionar a mística feminina.”

inferiores”) está mais próxima dos animais do que o homem por supostamente apresentar traços como uma propensão à docilidade e uma intuição aguçada.

Em nossa formação social, a ciência aparece como uma das principais instituições existentes, tendo o poder de produzir verdades sobre o mundo em que vivemos. Porém, produzido dentro de espaços pouco acessíveis para o público geral, como laboratórios e universidades, o conhecimento científico precisa ser divulgado para que suas teorias e descobertas passem a integrar o senso comum, questionando ou respaldando saberes – e, portanto, dizeres – em circulação. A função de passar adiante o conhecimento científico é executada pela escola, mas também pela imprensa, que dedica páginas de jornais, revistas e sites na internet, assim como minutos em programas de rádio e televisão, para a divulgação científica.

Embora, muitas vezes, o trabalho exercido no jornalismo científico seja descrito como um processo de tradução (OLIVEIRA, 2012), o discurso de divulgação científica constitui-se a partir de uma mobilização do discurso científico, do discurso do senso comum e do discurso midiático, que engloba uma “memória da mídia pela mídia” (GUIMARÃES, 2001a, p. 15). Entendemos, portanto, o discurso de divulgação científica como um novo discurso, que mobiliza dizeres de diversas ordens e gera efeitos de sentido distintos dos produzidos pelo discurso científico.

A pergunta que nos fazemos neste trabalho é quais são os efeitos de sentido sobre as características e os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres produzidos pelo jornalismo científico. Para isto, tomamos como nossa base teórico-metodológica a Análise do Discurso de linha francesa desenvolvida por Michel Pêcheux, a qual chamaremos, doravante, de AD. Mobilizando tanto o estruturalismo linguístico inaugurado por Saussure quanto as noções de inconsciente e ideologia conforme desenvolvidas por Lacan e Althusser em suas releituras de Freud e Marx, respectivamente, a teoria pêcheutiana oferece uma possibilidade de compreensão do sentido como político, atrelado não ao signo que o representa ou à vontade de um sujeito-autor, mas relativo às posições de classe e de poder em jogo no momento de sua formulação, de sua constituição e de sua circulação (ORLANDI, 2001).

Como objeto de nossa pesquisa, tomamos as reportagens de capa da revista *Superinteressante*. Lançada em 1987, pela Editora Abril, como uma versão brasileira da espanhola *Muy Interesante*, a revista conta com reportagens de capa que abordam temas que vão desde os supercondutores que permitiriam a criação de trens que flutuam sobre os trilhos (outubro/1987) até a forma como o estupro é tratado em nossa sociedade (julho/2015). Nosso corpus é constituído por matérias que abordam questões relacionadas a gênero, sexualidade e comportamento, totalizando 15 reportagens.

Neste artigo, bem como na apresentação que lhe deu origem, apresentamos uma breve análise de duas destas matérias de capa: *Homens x mulheres – Por que eles estão ficando para trás?* (junho/2011) e *Viva Afrodite* (outubro/2000). Ambas foram objeto do primeiro gesto de análise empreendido para a qualificação de mestrado ocorrida pouco depois do X Congresso Internacional da ABRALIN. Devido aos limites de página impostos por um artigo, apresentaremos, aqui, um recorte da análise das duas reportagens, com foco na tensão entre o biológico e o social no discurso da revista.

Antes, porém, dedicaremos uma seção ao desenvolvimento e funcionamento, em nossa formação social, da ciência e da imprensa e às particularidades do discurso jornalístico, com destaque para a divulgação científica.

2. A divulgação científica pela ótica da AD

Tanto a ciência enquanto instituição quanto a empresa jornalística ganharam força no século XVIII com a ascensão dos ideais iluministas, que têm como ponto central a noção de um sujeito plenamente livre, possuidor de direitos e deveres iguais aos de todos os seus compatriotas e capaz de conhecer o mundo em que vive sem a interferência do misticismo religioso. Desta forma, este sujeito seria capaz de formar suas próprias opiniões e responder individualmente por suas ações.

Voltados para as atividades de explicar a natureza e de informar o povo a respeito daquilo que se passa na política, na economia e em outras esferas da sociedade, a ciência e o jornalismo, respectivamente, são investidos de uma imagem de objetividade e imparcialidade. Porém, ao passo que o método científico, desde sua constituição, no século XVI, já se baseava em um ideal de racionalidade pura, sem qualquer interferência subjetiva (SANTOS, 2010), a imprensa só passou a vender suas notícias como objetivas e imparciais no século XIX. Segundo Gladstone (2011), tal mudança foi originada pelo tabloide *New York Sun*, em 1833, cujo dono desenvolveu um novo modelo de negócios que consistia em vender jornais baratos para um público mais amplo e lucrar com a publicidade. Para isto, as reportagens não deveriam mais defender esta ou aquela posição política, sob o risco de afugentar possíveis leitores.

Já Mariani (1996) aponta para um histórico de censura como o motivo pelo qual o jornalismo construiu para si esta imagem de objetividade e imparcialidade. Assim, a imprensa, ao regular a sua própria liberdade, acabou por conceder a si mesma um “selo de garantia de imparcialidade” (idem, p. 83), *esquecendo-se*, como resultado de uma memória histórica sobre a formação do discurso jornalístico, de que “foi obrigada a fundar-se com uma interpretação do mundo previamente assegurada” (ibidem, p. 88).

Seja qual for o motivo por trás dessa mudança paradigmática da imprensa, o que nos interessa é que, para a AD, a objetividade e a imparcialidade jornalísticas não passam de ilusões, e o mesmo vale para a racionalidade pura da ciência. Isto se deve tanto aos interesses das instituições privadas e estatais por trás das pesquisas científicas e das reportagens jornalísticas quanto à interpelação ideológica a qual estão submetidos os sujeitos que atuam nestas instituições.

Em *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Pêcheux (1995 [1973]) afirma que o processo de produção do conhecimento científico é um processo sem sujeito – em oposição ao sujeito puro, universal, capaz de falar de fora de seu lugar nas relações de produção. Dependente de tomadas de posição que visam uma suposta objetividade científica, o processo de produção do conhecimento científico é produto e produtor de ideologias teóricas, de forma que é impossível

alcançar o conhecimento puro ao qual ele se pretende. O indivíduo que se apresenta como cientista é, portanto, interpelado em sujeito pela ideologia, bem como todos os outros indivíduos a partir do momento de sua inscrição no simbólico, ou seja, de sua entrada na linguagem.

Uma vez inseridos em uma formação social cuja ideologia dominante tem como natural – tanto no sentido de óbvio quanto no de biológico – a divisão binária entre masculino e feminino e a diferenciação e a hierarquização dos papéis sociais de homens e mulheres, os sujeitos produtores de ciência reproduzem em suas pesquisas uma série de já-ditos a respeito de gênero e sexualidade. Porém, limitado ao laboratório ou à universidade, o discurso científico não tem, por si só, o poder de questionar ou reafirmar dizeres em circulação. Tal função de levar o conhecimento científico para o público cabe à escola e, principalmente, ao jornalismo científico.

Embora constitutivamente diferentes, os discursos científico e jornalístico são postos em relação no ponto de formulação do discurso de divulgação científica. Assim, o jornalista toma um discurso constituído de uma determinada forma, sob determinadas condições de produção, e o reformula de forma que a transformar em informação o que antes era conhecimento. Executa-se, então, um processo de transferência de sentidos, em que há um deslizamento do que significava na ciência para produzir efeitos de sentido outros na imprensa.

Tal reformulação do discurso científico se dá em função do que Orlandi (2001) chama de efeito-leitor: um efeito de “unidade (imaginária) de um sentido lido” que existe em paralelo à função-autor, efeito de “unidade de sentido formulado” (idem, p. 69). Ou seja, a reformulação realizada pelo discurso de divulgação científica é executada para que o leitor – ou o efeito imaginário por meio do qual o jornalista acredita conhecer seu leitor – possa compreender o que diz a ciência. Para isto, é também colocado em jogo o discurso do senso comum, de forma que seja estabelecida uma relação entre o conhecimento científico produzido e a vida cotidiana. Ao mesmo tempo, é mobilizada uma memória da mídia pela mídia, ou seja, uma memória discursiva que determina aquilo que pode e deve ser dito de dentro do discurso jornalístico – aquilo que é pautável, que é considerado de interesse público, que vende jornais e revistas.

Por fazer as vezes de intermediário entre um discurso originário e o seu interlocutor, colocando o mundo como objeto e estabelecendo relações com determinados campos do saber de forma a cristalizar uma determinada discursividade, Mariani (1996) classifica o discurso jornalístico como um “discurso sobre”. Segundo a autora, os discurso sobre

são discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os discursos sobre são discursos intermediários, pois ao falarem sobre um discurso de (‘discurso-origem’), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que o falar sobre transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor. (idem, pp. 21-22)

Assim, o jornalismo científico não apenas faz com que seus leitores possam entender a relação entre sua vida e as pesquisas divulgadas como também trabalha de forma a estabelecer o que é ciência e o que desta ciência deve ser considerado importante. Desta forma, nem sempre aquilo que é considerado relevante por cientistas e por instituições de fomento à pesquisa – sejam elas públicas ou privadas – é o que chega às páginas da chamada imprensa especializada. Conforme explica Guimarães (2001a),

os acontecimentos do desenvolvimento científico e tecnológico são notícia enquanto relacionados, predominantemente, aos cuidados com a vida humana e na medida em que aparecem como desenvolvimento tecnológico. Em outras palavras, o conhecimento não é notícia para a grande imprensa, não é acontecimento para a grande imprensa. (p. 19)

Também é possível notar, nas publicações de divulgação científica, uma preferência por pesquisas realizadas nas ciências tecnológicas e da natureza. Esta hierarquização, que coloca as ciências humanas e sociais em uma posição inferior, também é encontrada dentro do próprio campo científico. Segundo Santos (2010), isto se dá devido a uma impossibilidade de redução das ciências sociais ao mecanicismo do “paradigma dominante” das ciências naturais, que visa a quantificação, a dominação e o controle da natureza. Conforme Santos:

Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas consequências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. (...) O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. (...) Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar as relações sistemáticas entre o que se separou. (idem, pp. 27-28)

É certo que não são poucas as abordagens quantificadoras e mecanicistas na história das ciências sociais, como é o caso da sociologia positivista de Comte e do behaviorismo americano, mas, no geral, não é possível, nas ciências sociais, abstrair o real na formulação de teorias ou ignorar a determinação histórica dos fenômenos sociais, por exemplo, como exigido pelo paradigma científico dominante. Logo, a área é considerada atrasada em relação a outros saberes científicos por teóricos como Thomas Kuhn, para quem as ciências sociais têm um caráter pré-paradigmático (SANTOS, 2010, p. 37).

Apropriado pela mídia, este debate acerca da cientificidade das ciências sociais “adquire um papel argumentativo para o público”, fazendo com que a mídia funcione “para dizer ao público o que é importante e o que não é” (GUIMARÃES, 2001b, p. 78). Em nossa análise das reportagens de capa da revista *Superinteressante*, o embate entre as ciências sociais e naturais aparece com frequência no tocante às características, comportamentos e funções sociais atribuídos a homens e mulheres.

Na próxima seção, apresentaremos um recorte da análise empreendida até o momento, através da qual pudemos depreender uma identificação dupla com determinadas formações discursivas. Pêcheux (1995, [1973]) define as formações discursivas (doravante, chamadas apenas de FD) como

“aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (p. 160). Já as formações ideológicas constituem “um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas relacionam-se mais ou menos diretamente com as posições de classe em conflito umas com as outras” (HAROCHE, HENRY & PÊCHEUX, 1971, p. 102, tradução nossa³¹). A partir destas concepções, veremos como as FDs biológica e social comparecem no discurso de *Superinteressante*.

3. Gênero é *Superinteressante*: o biológico e o social no discurso da revista

Para a realização da análise, as reportagens que compõem o nosso corpus foram divididas em sequências discursivas. Segundo Mariani (1996), sequências discursivas (doravante, SD) são “sequências linguísticas nucleares, cujas realizações representam, no fio do discurso (ou intradiscurso), o retorno da memória (a repetibilidade que sustenta o interdiscurso)” (p. 53). Na apresentação deste trabalho no simpósio temático *Os discursos da/na m’ dia: efeitos de sentido, sujeito e sociedade*, organizado por Dantielli Assumpção Garcia (UNIOESTE) e Giovanna Benedetto Flores (UNISUL), foram apresentadas duas SDs das reportagens analisadas até o momento: *Viva Afrodite!*, de outubro de 2000, sobre a sexualidade feminina, e *Homens x mulheres – Por que eles estão ficando para trás?*, de julho de 2011, sobre uma suposta redução no número e no desempenho de homens no âmbito acadêmico e no mercado de trabalho. Embora isto não seja suficiente para a realização de uma análise mais profunda, entendemos que, dada as limitações de um simpósio e de um artigo, é necessário fazer um recorte da pesquisa realizada. Sendo assim, optamos por fazer apenas uma demonstração da análise empreendida até o momento.

Reproduzimos, abaixo, a SD escolhida da reportagem *Viva Afrodite!*.

SD1: [O biólogo Tim Birkhead, da Universidade de Sheffield, Inglaterra,] acabou de lançar o livro *Promiscuity* (Promiscuidade), no qual analisa vários animais e conclui: as fêmeas da maioria das espécies – do gafanhoto ao chimpanzé – acasalam com vários machos. Entre os bonobos – os primatas mais parecidos com o homem – mais da metade da prole de uma mãe é composta de filhos que não foram concebidos pelo seu parceiro habitual. Isso implode o argumento de que as fêmeas são projetadas pela natureza para serem fiéis. Outro exemplo é o do caranguejo do gênero *Ocypoda*, habitante do litoral brasileiro. Os ocypodas machos produzem uma substância que endurece em contato com o ar. Essa argamassa é usada para bloquear o canal em que as fêmeas guardam o esperma recebido e impedir que outros parceiros a fecundem. Se as fêmeas fossem tão castas, por que o caranguejo ia se preocupar tanto? (Você está pensando no cinto de castidade? Bingo.) Depois da Idade Média, os machos humanos passaram a preferir táticas mais sutis para garantir que os seus genes – e não os dos outros – se propaguem. Criaram teorias científicas para convencê-las de que ter mais de um parceiro não é natural.

3 “(...) un ensemble complexe d’attitudes et de représentations que ne sont ni ‘individuelles’ ni ‘universelles’, mais se rapportent plus ou moins directement à des positions de classes en conflit les unes par rapport aux autres.”

Uma análise de conteúdo da reportagem como um todo diria que a revista traz uma crítica à percepção da mulher como instintivamente voltada para a monogamia e para o cuidado com a cria. Porém, na SD acima, vemos que é a partir da biologia – mais particularmente, da zoologia – que *Superinteressante* acredita ser possível questionar a ideia de que o sexo feminino é instintivamente mais propenso à castidade. Uma comparação com bonobos e até mesmo com caranguejos é o que “implode o argumento de que as fêmeas são projetadas pela natureza para serem fiéis”. Assim, pode-se dizer que a reportagem *Viva Afrodite!* privilegia um ponto de vista biológico a respeito de gênero, buscando na própria natureza os mecanismos para a desconstrução do papel submisso comumente relegado à mulher.

Porém, o social também comparece na trecho sobre como os homens coíbem a sexualidade feminina. Ao atribuir ao caranguejo do gênero – aqui usado como um termo taxonômico – Ocypoda a capacidade de se preocupar, a matéria já retira a questão da opressão da fêmea pelo macho da esfera biológica: afinal, uma preocupação não é um instinto; não é impensada, mas refletida com base em uma relação imaginária com o mundo exterior. Por fim, a matéria fala nos cintos de castidade medievais e em “teorias científicas” criadas “para convencê-las de que ter mais de um parceiro não é natural”, que refletem comportamentos enraizados em determinadas formações sociais e ideológicas. Não se trata aqui de uma secreção produzida pelo organismo, que escapa a qualquer tipo de controle, mas de instrumentos criados por seres humanos em sociedade. Entretanto, na matéria, tais métodos são equivalentes à “argamassa” criada pelo caranguejo. Por meio da expressão de acerto “Bingo!”, é indicado que há uma correlação direta entre o cinto de castidade e a substância do Ocypoda, como se ambos tivessem as mesmas motivações e objetivos. Um dos símbolos mais contundentes da repressão da sexualidade feminina, o cinto de castidade tem sua veracidade frequentemente questionada. Tenha sido ele real ou não, porém, *Superinteressante* não apenas aceita sua existência como o coloca no mesmo patamar de um instinto animal.

Passemos, agora, para a SD retirada da reportagem *Homens x mulheres – Por que eles estão ficando para trás?*.

SD2: Os meninos continuam correndo. A professora os chama de novo. Apenas na terceira vez, porque os meninos não têm controle de inibição, eles obedecem. Essa cena fictícia, um pouco caricatural, mostra uma característica importante que os meninos aprendem cedo: desafiar a autoridade. O mesmo estudo que mostrou que eles têm mais dificuldade de levantar a mão antes de falar em sala de aula concluiu também que eles não precisam levantar a mão para ser ouvidos. As professoras permitem que os meninos as interrompam mais. De fato, uma pesquisa do Centro Psicobiológico de Pittsburgh mediu os níveis de cortisol (o hormônio liberado em situações de estresse) no sangue de crianças entre 7 e 16 anos e concluiu: eles se estressam muito mais com autoridade do que elas.

Na segunda SD, é a influência do social que é percebida logo de início. Na cena fictícia apresentada, são as professoras que “permitem que os meninos as interrompam mais” e que, portanto, são responsáveis pelo corre-corre dos alunos em sala de aula. Podemos inferir, assim, que é desta forma

que os meninos “aprendem cedo” a “desafiar a autoridade”, afinal, o verbo aprender remete não apenas a um comportamento adquirido, mas também ao campo semântico escolar, em que professores ensinam e alunos aprendem. Porém, a falta de controle de inibição dos meninos é retomada em uma relação causal com o comportamento deles em sala de aula. O papel da professora volta a ser o de permitir ou não que os meninos ajam de acordo com seus supostos impulsos naturais: eles “não precisam levantar a mão para serem ouvidos” porque isto não lhes é exigido, mas eles também “têm mais dificuldade de levantar a mão antes de falar”. Ao lado destas informações, a pesquisa do Centro Psicobiológico de Pittsburgh sobre os níveis do cortisol no sangue das crianças aparece como mais uma confirmação de que o comportamento está atrelado ao biológico, muito embora seus resultados não digam respeito a esta relação causal, mas à forma como o ambiente externo pode afetar a produção de hormônios.

É importante notar como são as *professoras* as responsáveis por permitir as interrupções dos meninos em sala de aula, e não os *professores*. Uma vez que a matéria fala da faixa etária dos “7 aos 16” anos, indo além da educação básica em que a grande maioria das profissionais são, de fato, mulheres, e que o plural, na língua portuguesa, quando se refere a um grupo de pessoas de ambos os sexos, é costumeiramente no masculino, a presença de *professoras* em vez de *professores* aponta para uma responsabilização da figura feminina no que diz respeito ao comportamento dos homens.

É possível perceber, nas duas sequências aqui analisadas e, também, na análise empreendida até o momento para nossa pesquisa, uma tensão entre o reconhecimento do social como um fator importante na aquisição de comportamentos ditos masculinos ou femininos e uma naturalização, por meio das ciências biológicas, destes mesmos comportamentos, como se eles fossem equivalentes a instintos animais ou pudessem ser explicados por simples medições hormonais. Assim, apesar dos traços encontrados de uma determinação social, é a uma formação discursiva das ciências naturais que a revista mais se remete.

4. Considerações finais

Ao comentar a ilusão de objetividade que cerca a produção do conhecimento científico, Pêcheux (1995 [1973]) aponta para uma visão quase religiosa da ciência em nossa formação social ao falar de “um discurso da ciência, isto é, um discurso do sujeito da ciência, cuja característica seria a de que esse sujeito está apagado nela, isto é, presente por sua ausência, exatamente como Deus sobre esta terra no discurso religioso” (p. 198). A ciência, portanto, desfruta de um poder, em nossa formação social, semelhante ao da Igreja no período pré-Iluminista. Muito embora o questionamento seja considerado essencial para o bom funcionamento do método científico, a ciência é autorizada a produzir verdades sobre o mundo que, à exceção de críticas especializadas vindas de outros cientistas, são amplamente aceitas pelo simples motivo de serem produzidas pela ciência. Resta saber, no entanto, o que é e o que não é conhecimento científico, ou quais ciências são mais ou menos dignas de sua posição semidivina.

A partir de uma perspectiva da AD, acreditamos ser impossível esgotar todas as possibilidades de análise do nosso objeto. Porém, faz-se necessário dar um encerramento a este texto. Para isto, retomamos a citação de Guimarães (2001b), feita algumas páginas atrás, sobre o papel da divulgação científica na distinção entre aquilo que é ou não importante no conhecimento científico. No que diz respeito a *Superinteressante*, as ciências sociais não são importantes, já que não possuem a habilidade de verdadeiramente explicar as diferenças existentes entre homens e mulheres em nossa formação social – tópico que a revista considera de grande importância. Para isto, devemos nos voltar para a biologia, que, pelo menos pelo que pudemos perceber no discurso da revista, nos apresenta sempre resultados que, apesar de apresentarem seus pontos de deriva, são bem próximos daquilo que já era “sabido” pelo senso comum.

Referências bibliográficas

- BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009 [1949].
- FRIEDAN, B. *The feminine mystique*. Nova York: Norton, 2001 [1963].
- GLADSTONE, B. *The influencing machine: Brooke Gladstone on the media*. Ilustrado por Josh Neufeld. Nova York: Norton, 2011.
- GUIMARÃES, E. O acontecimento para a grande mídia e a divulgação científica. In: GUIMARÃES, E. (org). *Produção e circulação do conhecimento – Volume I: Estado, mídia, sociedade*. Campinas: Pontes, 2001a. p. 13-20.
- GUIMARÃES, E. A ciência entre as políticas científicas e a mídia. In: GUIMARÃES, E. (org). *Produção e circulação do conhecimento – Volume I: Estado, mídia, sociedade*. Campinas: Pontes, 2001b. p. 73-79.
- MARIANI, B. *O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)*. 1996. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- OLIVEIRA, F. de. *Jornalismo científico*. São Paulo: Contexto, 2012.
- ORLANDI, E. *Discurso e texto: Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP, 1995.

O inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta: edições fac-similar e semidiplomática de um documento do século XX

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto¹

Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida²

1. Iniciando um diálogo...

A Filologia é uma das ciências mais antigas de que se tem notícia. Sua origem remonta à Grécia do século III a.C., onde os filólogos alexandrinos se reuniam para estudar textos diversos, dentre os quais podemos mencionar àqueles cuja autoria foi atribuída a Homero. Neste contexto, a principal atividade desenvolvida pelos filólogos era, e ainda continua sendo, a edição de textos, que pode ser feita buscando a reconstituição de um original perdido ou desaparecido, a partir de seus testemunhos, ou com documentos monotestemunhais, sejam estes manuscritos, datiloscritos ou digitoscritos, produzidos em variadas épocas (CAMBRAIA, 2005).

Assim, ao realizar uma edição, o filólogo tem autonomia para decidir qual o tipo de edição filológica é mais pertinente para o documento que se tem em mãos. Logo, neste trabalho, optamos por realizar as edições fac-similar (que consiste na fotografia digital de todo o documento) e semidiplomática (transcrição *ipsis litteris* de todas as informações constantes no texto, interferindo apenas no que concerne ao desdobramento de abreviaturas, com a finalidade de facilitar a leitura do texto) do inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta, intendente na cidade de Feira de Santana – Ba, em 1918.

É importante ressaltar que o referido documento foi lavrado entre o período de 1922 a 1925 e que se encontra armazenado no acervo do Centro de Documentação e Pesquisa, doravante CEDOC, localizado na Universidade Estadual de Feira de Santana - Ba. O inventário está em razoável estado de conservação, foi escrito no recto e verso, em tinta preta, cujo total de fólios é 771, os quais estão subdivididos em 4 volumes, a saber: 164 no primeiro volume, 216 no segundo, 172 no terceiro e 219 no quarto. Destes, apresentaremos apenas dois fólios editados do primeiro volume, o qual possui os primeiros fólios (recto e verso) muito danificados, haja vista um grande desgaste do suporte material.

1 Doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Participa do grupo de pesquisa de Edição de Textos e do Núcleo de Estudos do Manuscrito, realizando edições filológicas e estudos do léxico em documentos notariais. Atualmente é professora substituta de Língua Latina na Universidade Estadual de Feira de Santana. Desenvolve pesquisas nas áreas de Língua Latina, documentação manuscrita, língua e cultura, edição de textos e estudos do léxico. E-mail: nilce11.barreto@gmail.com.

2 Professor Pós-Doutor em Crítica Textual pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), possui Livre-docência pela Universidade de São Paulo (USP), também é professor associado 2 e pesquisador da Universidade de São Paulo e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. E-mail: manoelmsah@gmail.com.

Também detectamos nos primeiros fólios a existência de manchas, rasuras, partes datiloscritas, selos e carimbos. Com exceção desses, os demais fólios desse volume se encontram conservados. Contudo, para a realização da descrição do documento e das edições filológicas, tomamos como aporte teórico os trabalhos desenvolvidos por Cambraia (2005) e por Megale e Toledo Neto (2005).

2. Algumas notícias sobre a figura pública de Agostinho Fróes da Motta e seu inventário

De acordo com Reis (2012), o Coronel Agostinho Fróes da Motta nasceu em 04 de maio de 1856 e faleceu, aos 66 anos, em 23 de março de 1922 de arteriosclerose. Enquanto figura pública, ele foi comerciante, intendente, conselheiro municipal e coronel. Natural da cidade interiorana conhecida como São Gonçalo dos Campos - Ba, o Coronel Agostinho Fróes da Motta era considerado um homem de cor, cujos pais, o senhor José Borges da Motta e Dona Maria Valéria de Jesus, podem ter sido escravos ou libertos, já que não se sabe, ao certo, sobre a condição deles na época do nascimento do filho.

O jovem Agostinho Fróes da Motta foi enviado por seus pais para morar na cidade de Feira de Santana - Ba, em 1870, onde foi recebido pelos seus padrinhos, um casal português, que tinha um armazém, que lhe serviu de treinamento como comerciante. Em 11 de maio de 1875, ele casou com Dona Maximiana de Almeida Motta, com quem teve 6 filhos, a saber: Albertina, Arthur, Augusto, Amália, Eduardo e Adalgisa.

Em 1878, ele abriu a primeira firma de fumo, o que foi um acerto, já que Feira de Santana – Ba também tinha terras férteis para a plantação desse produto, uma significativa presença de negros escravos ou libertos e um território geográfico propício à comercialização. Com o passar dos anos, o Coronel Agostinho Fróes da Motta ingressou na política feirense e se tornou intendente durante o mandato de 1914 a 1918, período em que construiu escolas na Rua dos Remédios, destinadas aos pobres, participou da comissão que construiu a escola, em 1916, chamada Grupo Escolar Dr. J.J. Seabra, atual Centro Universitário de Cultura e Arte – CUCA.



Figura 1. Antigo Grupo Escolar Dr. J.J. Seabra, atual Centro Universitário de Cultura e Arte – CUCA em Feira de Santana - Ba

Fonte: <<http://feirenses.com/patrimonios-materiais-feirenses-tombados/>>. Acesso em: 17 nov. 2016

Em 1917, o intendente criou mais duas escolas: uma na Rua dos Remédios, denominada Escola Municipal, que atualmente chama-se Escola Maria Quitéria; e outra situada na Rua Senhor dos Passos, denominada Escola João Florêncio, atual Arquivo Público Municipal de Feira de Santana.



Figura 2. Antiga Escola Municipal, atual Escola Maria Quitéria, na cidade de Feira de Santana - Ba

Fonte: <<http://feirenses.com/patrimonios-materiais-feirenses-tombados/>>. Acesso em: 17 nov. 2016.



Figura 3. Antiga Escola João Florêncio e atual prédio do Arquivo Público Municipal na cidade de Feira de Santana - Ba

Fonte: <<http://feirenses.com/patrimonios-materiais-feirenses-tombados/>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

Apesar da construção dessas escolas, supõe-se que Agostinho Fróes da Motta possuía “instrução incompleta”, pois não há registro documental que comprove onde ele recebeu instrução. Contudo, ele foi um grande exportador de fumo, emprestava dinheiro a juros, alugava casas, possuía comércio de gado e atuava como banqueiro, o que favoreceu o crescimento substancial de sua fortuna. Com isso, os Fróes da Motta se tornaram a família mais afortunada em Feira de Santana-Ba nas duas primeiras décadas do século XX.

Como reflexo de sua fortuna, o inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta é bem volumoso, haja vista a grande quantidade de bens que ele adquiriu ao longo dos 40 anos em que viveu em Feira de Santana – Ba. Além deste documento, há também, no CEDOC, o testamento feito, ainda em vida,

pelo Coronel Agostinho Fróes da Motta, no qual este delega seus bens para seus familiares, instituições de caridade como, por exemplo, igrejas, filarmônicas e para os mais pobres da família, ficando a cargo de seu filho mais novo, Dr. Eduardo Fróes da Motta, a administração dos seus bens, após a sua morte.

Com a abertura do testamento, instaura-se a inventariação dos bens do Coronel Agostinho Fróes da Motta, cujo teor é de divisão dos bens entre os herdeiros, citados no testamento, e de reflexo dos conflitos existentes entre a família Fróes da Motta. Posta esta contextualização da vida e da produção do inventário aqui tratado filologicamente, passemos às edições.

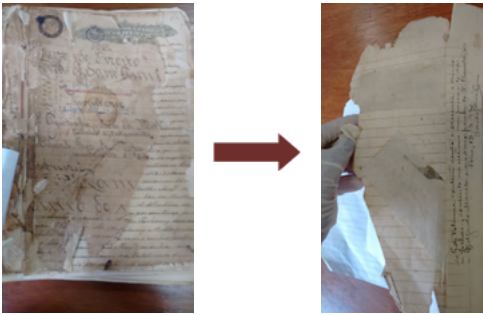
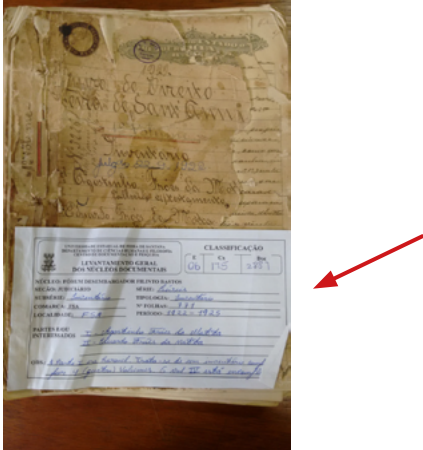
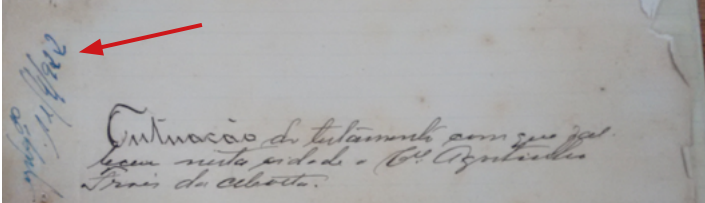
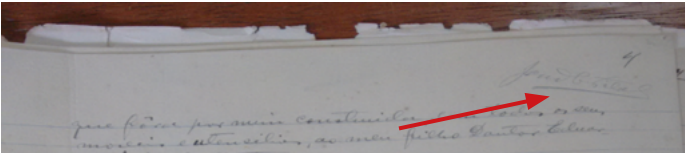
3. Sobre o tratamento filológico dado ao inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta


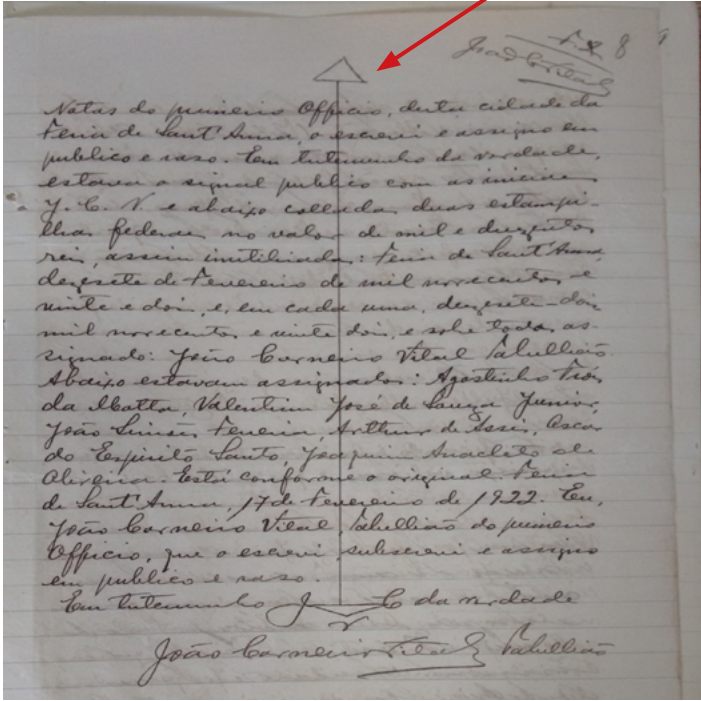
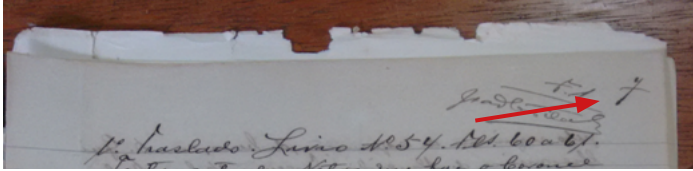

Como dito no início deste trabalho, realizamos as edições fac-similar e semidiplomática de alguns fólios do inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta. Para isso, adotamos os critérios de edição disponíveis em *Normas para transcrição de documentos manuscritos para a história do português do Brasil* (NHPB), de Megale e Toledo Neto (2005), os quais são:

1. A transcrição será conservadora.
2. As abreviaturas, alfabéticas ou não, serão desenvolvidas, marcando-se, em itálico, as letras omitidas na abreviatura, obedecendo os seguintes critérios: a) respeitar, sempre que possível, a grafia do manuscrito, ainda que manifeste idiosincrasias ortográficas do escriba [...]; b) no caso de variação no mesmo manuscrito ou em coetâneos, a opção será para a forma atual ou mais próxima da atual [...].
3. Não será estabelecida fronteira de palavras que venham escritas juntas, nem se introduzirá hífen ou apóstrofo onde não houver [...].
4. A pontuação original será rigorosamente mantida. No caso de espaço maior intervalar deixado pelo escriba, será marcado: [espaço].
5. A acentuação original será rigorosamente mantida, não se permitindo qualquer alteração.
6. Será respeitado o emprego de maiúsculas e minúsculas como se apresentam no original. No caso de alguma variação física dos sinais gráficos resultar de fatores cursivos, não será considerada relevante. Assim, a comparação do traçado da mesma letra deve propiciar a melhor solução.
7. Eventuais erros do escriba ou copistas serão remetidos para nota de rodapé, onde se deixará registrada a lição por sua respectiva correção [...].
8. Inserções do escriba ou do copista na entrelinha ou nas margens superior, laterais ou inferior entram na edição entre os sinais < >, na localização indicada [...].
9. Supressões feitas pelo escriba ou pelo copista no original serão tachadas [...] no caso de repetição que o escriba ou o copista não suprimiu, passa a ser suprimida pelo editor que a coloca entre colchetes duplos [...].
10. Intervenções de terceiros no documento original, devem aparecer no final do documento informando-se a localização.
11. Intervenções do editor hão de ser raríssimas, permitindo-se apenas em caso de extrema necessidade, desde que elucidativas a ponto de não deixarem margem a dúvida. Quando ocorrem devem vir entre colchetes [...].
12. Letra ou palavra não legível por deterioração justificam intervenção do editor na forma do item anterior, com a indicação entre colchetes [ilegível].
13. Trecho de maior extensão não legível por deterioração receberá a indicação [corroídas + ou – 5 linhas]. Se for o caso de trecho riscado ou inteiramente anulado por borrão ou papel colado em cima, será registrada a informação pertinente entre colchetes e sublinhada.
14. A divisão das linhas do documento original será preservada, ao longo do texto, na edição, pela marca de uma barra vertical | entre as linhas. A mudança de fólio receberá a marcação com o respectivo número na seqüência de duas barras verticais: ||1r. ||, ||2r. ||, ||2v. ||, ||3r. ||.
15. Na edição, as linhas são numeradas de cinco em cinco a partir da quinta. Essa numeração será encontrada à margem direita da mancha, à esquerda do leitor. Será feita de maneira contínua por documento.
16. As assinaturas simples ou as rubricas do punho de quem assina serão sublinhadas. Os sinais públicos serão indicados entre colchetes.

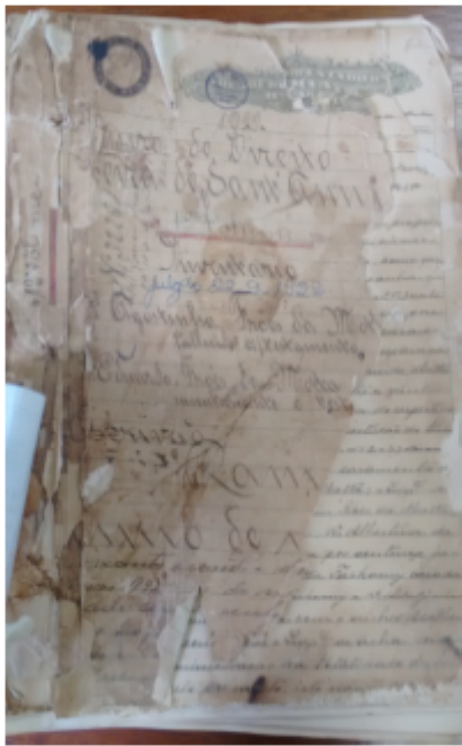
Apresentados os critérios de edição adotados, elaboramos uma tabela, na qual estão sintetizados alguns aspectos codicológicos do documento, a fim de corroborar a breve descrição que fizemos na primeira seção deste trabalho.

Tabela 1. Aspectos codicológicos do inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta

Características codicológicas	Fac-símiles do testamento	Localização
Rasgos no suporte material		f. 1r do primeiro volume do inventário
Ficha catalográfica		f. 1r do primeiro volume do inventário
Inscrição feita por terceiros		f. 1r do primeiro volume do inventário
Rubrica na parte superior direita dos fólios recto		f. 4r do primeiro volume do inventário

<p>Selos</p>		<p>f. 5v do primeiro volume do inventário</p>
<p>Seta feita por um dos <i>scriptor</i></p>		<p>f. 8r do primeiro volume do inventário</p>
<p>Numeração em todos os fólios no ângulo superior direito</p>		<p>f. 7r do primeiro volume do inventário</p>
<p>Total de 771 fólios do inventário</p>		<p>Os 4 volumes do inventário</p>

Feita a apresentação de alguns aspectos codicológicos do documento, eis as edições fac-similar e semidiplomática dos dois primeiros fólios do primeiro volume do inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta (1922):



5
 10
 15
 20
 25

|| 1r. || 1922
 JUÍZO DE DIREITO
 FEIRA DE SANT'ANNA

1º Volume
 Inventario
 Julgado 22_9_1922

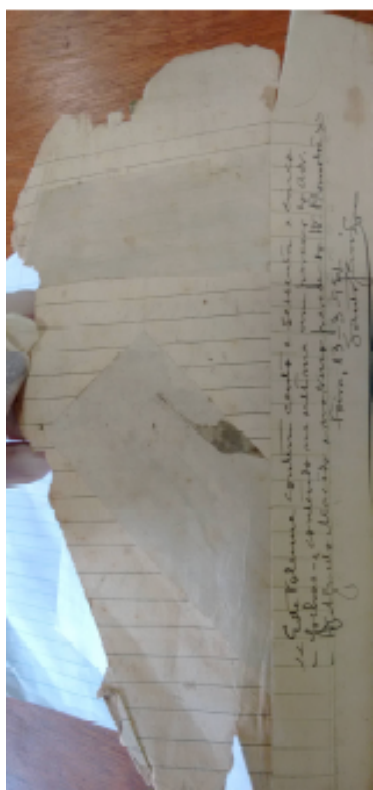
Agostinho Fróes da Mott[corroída]
 Fallecido c// testamento

Eduardo Fróes da Motta
 Inventariante c// test[corroída]

ESCRIVÃO
 RAM[ALHO]

ANNO DE [ilegível]
 vezentos e vinte e do[is] [ilegível]
 [corroídas + 5 linhas]

Numero 3226
 [ilegível]

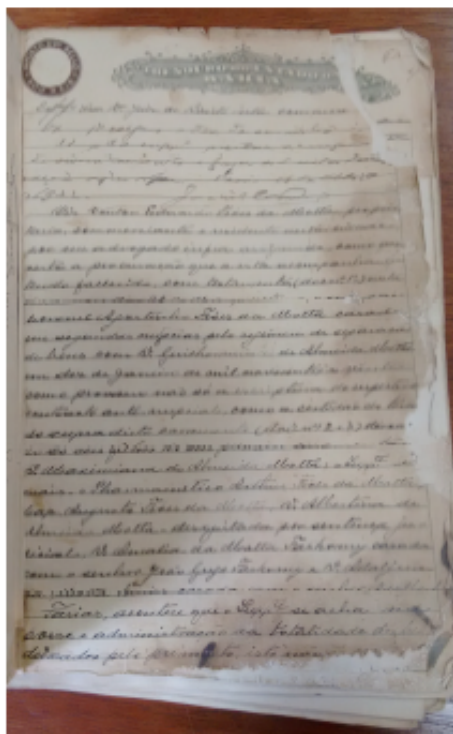


30
 35
 40
 45
 50
 55

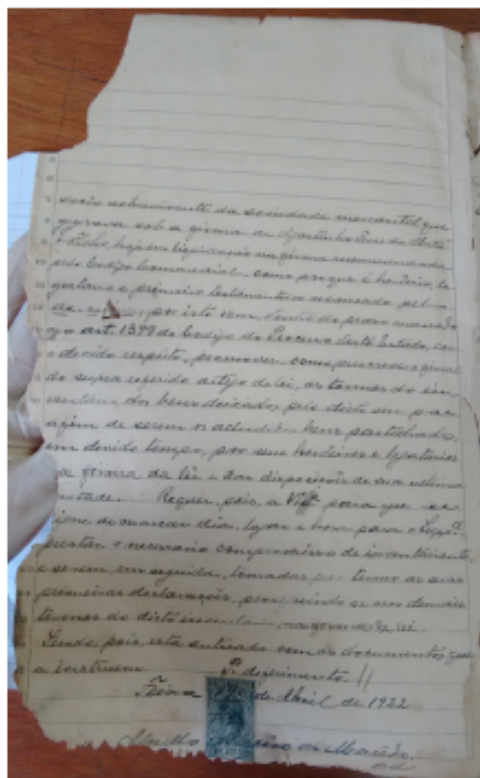
|| 1v. ||

<< Este Volume contém cento e sessenta e cinco
 - folhas -, contendo na ultima um parecer do advogado
 - Doutor Agnello Macêdo e no verso parecer do Doutor Promotor >>

Feira, 13-3-951
 [Assinatura]



60 || 2r. || *Excellentissimo Senhor Doutor Juiz de Direito desta Comarca.*
 <<. Designo o dia de amanhã ás[corroído]
 11 para o *supplicante* para prestar o *compromis* [corroído]
 de inventariante e fazer as devidas decla [corroído]
 rações [ilegível] Feira 19 de Março
 de 1922 [Assinatura]
 Diz Doutor Eduardo Fróes da Motta, proprie-
 65 tario, commerciante e residente nesta cidade,
 por seu advogado infra assignado, como faz
 tendo fallecido, com testamenteos (*documento numero 1º*) nesta
 cidade no dia 23 de Março ultimo, o se[ilegível] pae
 Coronel Agostinho Fróes da Motta casado
 em segundas nupcias pelo regimen de separação
 70 de bens com *Dona Guilhermina de Almeida Motta*
 em dez de Janeiro de mil novecentos e vinte
 como provam não só a escriptura do respectivo
 contracto ante-nupcial, como a certidão do termo
 do supra dicto casamento (*documentos numeros 2 e 3*) deixa [corroído]
 75 do só seis filhos do seu primeiro casamento c[corroído]
Dona Maximiana de Almeida Motta: o *Supplicante* e [corroído]
 mais o *Pharmaceutico Arthur Fróes da Motta*,
Capitão Augusto Fróes da Motta, *Dona Albertina de*
Almeida Motta desquitada por sentença ju-
 80 dicial, *Dona Amalia da Motta Faskomy* casada
 com o senhor *João Grego Faskomy* e *Dona Adalgisa*
 da Motta Farias casada com o senhor *Adalberto*
Farias, acontece que o *Supplicante* se acha na
 posse e administração da totalidade dos bens
 85 deixados pelo prem[ilegível]rto, isto não só [corroído]



90 || 2v. ||
 socio sobrevivente da sociedade mercantil que
 gyrava sob a firma de Agostinho Fróes da Motta
 e Filho, hoje em liquidação na forma recommendada
 95 pelo *Codigo Commercial*, como porque é herdeiro, le-
 gatario e primeiro testamenteiro nomeado pelo
de-ci[ilegível]ies, por isto vem, dentro do prazo marcado
 no artigo 1399 do *Codigo do Processo* deste Estado, com
 o devido respeito, promover, como prescreve o final
 100 do supra referido artigo de lei, os termos do in-
 ventario dos bens deixados pelo dicto seu pae
 a fim de serem os alludidos bens partilhados,
 em devido tempo, por seus herdeiros e legatarios
 [corroído] a forma da lei e das disposições de sua ultima
 105 [corroído] ontade. Requer, pois, a *Vossa Excelencia* para que se
 [corroído] igne de marcar dia, logar e hora para o *Supplicante*
 prestar o necessario *compromisso* de inventariante
 e serem, em seguida, tomadas por termo as suas
 suas primeiras declarações, proseguindo se nos demais
 110 termos do dicto inventario, na forma da lei.
 Sendo, pois, esta autuada com os documentos que
 a instruem. *Peço deferimento.* //
 Feira 19 de Abril de 1922
 4
 1922
 115 Agnello Ribeiro de Macêdo
 advogado

Como se pode verificar, estes fólios iniciais são os termos de abertura do inventário, nos quais fica explícito que o filho mais novo do Coronel Agostinho Fróes da Motta, Dr. Eduardo Fróes da Motta, foi quem se encarregou de pedir a abertura do testamento e a feitura do inventário. Além disso, é mencionado que o coronel tinha uma segunda esposa, Dona Guilhermina de Almeida, com quem se casou em regime de separação de bens, o que implica que os herdeiros seriam apenas os seis filhos nascidos do primeiro casamento de Agostinho Fróes da Motta com Dona Maximiana de Almeida Motta. Por conseguinte, é solicitado judicialmente que sejam tomadas todas as decisões cabíveis para a realização da feitura do inventário, tendo como base a vontade do Coronel Agostinho Fróes da Motta, descrita em seu testamento.

Assim, como se tratam dos fólios iniciais do inventário, acredita-se que muitas outras informações sobre a vida pública de Agostinho Fróes da Motta e da cidade de Feira de Santana serão trazidas à tona e preservadas, através do trato filológico dado ao referido documento.

4. Considerações longe de serem definitivas...

Os documentos são, indubitavelmente, uma fonte rica de informações acerca de um determinado tempo, de um determinado espaço geográfico, de um determinado povo e de uma determinada história, o que corrobora a assertiva de que eles representam “[...] o melhor testemunho do passado [...]” (ACIOLI, 1994, p. 1). Assim, torna-se de fundamental importância a edição de textos de outras épocas históricas, a fim de que as informações contidas naqueles sejam preservadas para a posteridade.

Partindo desse pressuposto é que apresentamos, neste trabalho, as edições fac-similar e semidiplomática dos fólios iniciais do inventário do Coronel Agostinho Fróes da Motta, homem influente nas duas primeiras metade do século XX na cidade de Feira de Santana - Ba, que nos trazem uma amostra das informações que encontraremos em tal documento histórico. Assim, apesar de ser um trabalho inicial, já se pode identificar algumas notícias sobre a “Feira de Sant’Anna” de 1922.

Referências

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. **A escrita no Brasil colônia: um guia para leitura de documentos manuscritos**. Recife: Massangana, Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 1994.

CAMBRAIA, César Nardelli. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MEGALE, Heitor; TOLEDO NETO, Silvio Almeida (Org.). **Por minha letra e sinal: documentos do ouro do século XVII**. Cotia, SP: Ateliê Editorial/ FAPESP, 2005.

REIS, Wagner Alves. **Agostinho Fróes da Motta: trajetórias e conquistas de um “homem de cor” em Feira de Santana (1856-1922)**. 2012. 219f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2012.

A construção do ethos e o valor dos lugares¹

Claudia Maria Sousa Antunes²

Maria Aparecida Lino Pauliukonis³

Diversos autores têm se debruçado sobre a problemática da imagem construída pelo enunciador em um texto. Esse aspecto pode ser percebido desde os princípios expostos por Aristóteles em sua Retórica (2005) e em seus Tópicos (2007) até as atualizações feitas por Perelman e Tyteca (2005), que relacionam o conceito de *ethos* ao de auditório.

Charaudeau (2013, p. 86), ao discorrer sobre o discurso político, afirma que “Não existe um ato de linguagem que não passe pela construção de uma imagem de si.” Maingueneau (2011) afirma que a noção de *ethos* está vinculada aos conceitos de tom (voz), caráter e corporalidade, e propõe designar com o termo “incorporação” a maneira como o enunciatário se apropria do *ethos*. Amossy (2011) aponta para a construção do *ethos* associada à representação coletiva e à atividade de estereotipagem. E Reboul (2004) mostra como os conceitos de *ethos*, *pathos* e *logos* de Aristóteles interagem e podem ser aplicados aos discursos atuais de vários gêneros textuais.

Com eixo nos ensinamentos desses autores, a visão adotada neste trabalho é a do *ethos* como construção discursiva, ou seja, que pressupõe a existência de um sujeito inscrito no discurso. A esse conceito aliam-se o proposto por Benveniste (1989) de que as regras são co-construídas durante o processo de comunicação — entendimento da Língua como interlocução — e o defendido por Charaudeau a respeito da noção de discurso como troca entre parceiros do ato comunicativo (CHARAUDEAU, 2009). A proposta de abordagem deste trabalho considera, assim, a instância do locutor em sua configuração discursiva, ou seja, pela imagem do *ethos* em si (ou *ethos* discursivo) e se fundamenta em um estudo pelo viés da enunciação.

Para este estudo sobre a construção do *ethos* no discurso midiático, abordaremos alguns dos processos usados na construção da imagem (*ethos*) do enunciador como estratégia de persuasão do leitor. Entre as estratégias possíveis para o convencimento do outro está o recurso ao processo de identificação do enunciador com o enunciatário. Um dos fatores intervenientes nessa relação são os

1 Este artigo é parte de tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da UFRJ.

2 Doutora em Letras Vernáculas pela UFRJ e Professora Adjunta da Universidade da Força Aérea - UNIFA, no Rio de Janeiro.

3 Professora Titular de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da UFRJ.

lugares, que participam de sua configuração. Os lugares constituem princípios, regras gerais básicas para a argumentação, que estão à disposição do orador. Como esquemas abstratos, eles são divididos por Aristóteles (2007) em lugares do “possível” e do “impossível”, do “mais” e do “menos”, do “existente” e do “não existente”.

Como resultado advoga-se a ideia da construção de um percurso que leva à identificação do enunciatário com o enunciador. O leitor é colocado na posição de co-enunciador do texto a partir da incorporação dos valores veiculados pela publicação, por meio dos lugares, o que promoveria a adesão do outro pelo alinhamento entre o *ethos* do enunciador e a representação do *ethos* do enunciatário formulada pelo enunciador.

O *corpus* é constituído por textos publicados em duas revistas mensais brasileiras, Claudia (CLA) e Men’s Health (MH), nos anos de 2012 e 2013. O objetivo do trabalho é mostrar como o *ethos* construído pela revista está a serviço de um projeto de influência do Eu sobre o outro e de que forma os lugares retóricos contribuem para a constituição do *ethos*. O percurso metodológico abrange analisar algumas estratégias linguístico-discursivas de que se valem os sujeitos para a construção de suas imagens discursivas e refletir sobre as contribuições para a construção do sentido linguístico-discursivo obtido pela utilização dessas estratégias.

Enunciação

As pesquisas relacionadas à enunciação tiveram em Bakhtin e Benveniste a sua base (BAKHTIN, 1995, 2011; BENVENISTE, 1989). Para Bakhtin, a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizado por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1995). Para Benveniste (1989), a relação discursiva com o parceiro é o que caracteriza o fenômeno da troca linguageira. O ato enunciativo é o lugar da subjetividade, e a importância desse conceito para a teoria traz como consequência a consideração do sujeito como principal veiculador de sentido. No momento em que o locutor realiza essa apropriação, “ele implanta o outro diante de si” (BENVENISTE, 1989, p. 84).

Maingueneau (1997) avança nas noções desenvolvidas por Benveniste e traz outro olhar para a questão. Esse autor destaca a importância das condições de produção do texto, e apresenta o discurso do outro a partir de uma base social, em um contexto sócio-histórico. Afirma que não se pode considerar o texto como um conteúdo independente das condições de sua enunciação nem reduzir sua argumentação ao estatuto de um movimento a serviço da persuasão⁴ (MAINGUENEAU, 1994, p. 278).

O conceito de *mise-en-scène*, trazido por Charaudeau (2009) a partir de termo alçado do contexto teatral, toma a linguagem como uma encenação na qual participam vários parceiros. Esse jogo de cena implica a existência de dois sujeitos, em relação de subjetividade, que se desdobram em

4 On ne saurait donc poser le texte comme un contenu indépendant des conditions de son énonciation ni réduire l’argumentation au statut de moyen au service d’une persuasion. (tradução nossa)

mais dois (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004). Assim, os componentes do ato comunicativo seriam compostos por aqueles relativos ao *fazer* discursivo (externos ao ato efetivo) e aqueles relativos ao domínio do *dizer* (dados internos). Os protagonistas do âmbito externo estão vinculados a aspectos situacionais e, também, psicossociais. Os protagonistas do âmbito interno, discursivos, relacionam-se aos espaços de locução, relação e tematização.

Nos termos de Charaudeau (2013, p.16), todo ato de linguagem emana de um sujeito que se define somente em relação a um outro (princípio da alteridade, da interação) de modo a influenciá-lo, a trazê-lo para si (princípio da influência) e, ao mesmo tempo, a gerar uma relação na qual os dois possuem seu próprio projeto de influência (princípio da regulação), a partir de certos saberes comuns (princípio da pertinência).

Portanto, para Charaudeau, o ato de linguagem apresenta um EUC (Eu Comunicante) que, dentro de seu projeto de fala, determina algumas diretrizes que irão nortear o seu ato comunicativo. Essas diretrizes incluem, também, algumas predisposições a respeito de quem seria seu destinatário (TUD). A partir do momento em que ele estabelece seu ato comunicativo, o EUC constitui-se como EUE (Eu enunciador), e o TUI (Tu interpretante) pode aderir, ou não, ao projeto do enunciador, identificando-se com o TUD. O EUC pode, por exemplo, construir uma imagem do TUD que ele acredita ser coincidente com a do TUI, de modo a conseguir sua adesão. Busca-se, assim, um alinhamento de *ethos* de modo a amalgamar as imagens. Esse processo pode ser percebido na passagem (01) do *corpus*, a seguir.

(01) Graças a mudanças na sociedade – obrigado, mulheres, por nos fazerem repensar nossa natureza – e na economia (nunca trabalhamos tanto e tivemos tantos outros leões pra tomar nosso pedaço), nos tornamos seres mais humanos, mais terrenos. (MH01)

Retórica e *Ethos*

O termo *ethos* está relacionado à construção de uma imagem de si cujo objetivo é garantir o sucesso da prática oratória. Na Antiguidade Clássica, a noção de *ethos* estava vinculada aos estudos filosóficos e, mais especificamente, aos de Aristóteles sobre Retórica. Nessa ótica, o *ethos* compõe um dos meios discursivos de que se vale o locutor para influenciar o auditório. Faz parte das “provas técnicas”, juntamente com o *pathos* e o *logos*. Essas provas técnicas, utilizadas como meios de persuasão, são aquelas derivadas do caráter do orador (*ethos*), da emoção que o orador desperta nos ouvintes (*pathos*), e dos argumentos prováveis ou verdadeiros (*logos*). “Assim, possuir as qualidades apresentadas [...] – *phrónesis* (*logos*), *areté* (*ethos*), e *eúnoia* (*pathos*) – garantem, segundo o próprio Aristóteles, que o convencimento ocorra” (RODRIGUES, 2008, p. 197).

O orador pode, então, posicionar-se de maneira a exprimir opiniões competentes e razoáveis (*phrónesis*); expor seu ponto de vista de maneira franca e sincera (*areté*); ou, ainda, demonstrar simpatia pelo auditório (*eúnoia*). Segundo Fiorin (2004), a construção das provas com recursos do *logos* (discursivos) é mais frequente pelo orador que se apoia na *phrónesis*. Quem erige suas

provas com base na *areté* usa mais comumente o *ethos*; e aquele que se vale do *pathos* irá utilizar os recursos da *eúnoia*.

A partir de meados do século XX, surgem, como rejeição ao Positivismo Lógico, os estudos da chamada Nova Retórica. Essa perspectiva assenta-se sobre a lógica do preferível, do razoável. Chaim Perelman (2005), seu principal nome (juntamente com sua colaboradora L. O. Tyteca), advoga a ideia da possibilidade de inserção de uma lógica de valores no racionalismo tradicional. A Retórica encontra-se, para os autores, relacionada ao terreno da persuasão, do justo e do razoável, em contraposição ao campo da certeza, que seria próprio da lógica formal.

A Retórica perelmaniana considera a existência de *lugares do preferível* (PERELMAN, 2005), utilizados para fundamentar valores e hierarquias e, ainda, “reforçar a intensidade da adesão que eles suscitam” (PERELMAN, 2005, p. 94). Esses lugares, já trabalhados por Aristóteles (em *Tópicos*), estão relacionados ao pensamento dialético.

Valores e lugares

Valores são objetos de acordo (PERELMAN, 2005, p. 84-85), que podem ser utilizados para justificar as escolhas que não são unânimes, ou seja, aquelas que impõem modos particulares de agir. A utilização dos valores é de grande ajuda se se pretende impor um ponto de vista a grupos determinados. É possível recorrer a eles para levar o auditório a fazer determinadas escolhas em detrimento de outras, o que demonstra seu papel argumentativo. Segundo Perelman,

(...) estar de acordo acerca de um valor é admitir que um objeto, um ser ou um ideal deve exercer sobre a ação e as disposições à ação uma influência determinada, que se pode alegar numa argumentação, ... (PERELMAN, 2005, p. 84)

Os valores formam os lugares. Os lugares são premissas de ordem geral “que intervém para justificar a maior parte de nossas escolhas” (PERELMAN, 2005, p. 95). Geralmente subentendidos, os lugares são utilizados para fundamentar valores ou hierarquias. São pontos de partida para a argumentação: “designam rubricas nas quais se podem classificar os argumentos” (PERELMAN, 2005, p. 94). Os lugares seriam os “primeiros acordos no campo do preferível” (idem, p. 95). Na doutrina aristotélica, são espécies de argumentos, de natureza lógica ou retórica, que estão à disposição do enunciador. Relacionados à invenção (*inventio*), são divididos em lugares próprios e lugares comuns. Os primeiros, mais particulares, são aqueles relacionados a determinada arte ou ciência, ou, melhor dizendo, aqueles específicos de uma ciência particular. Os segundos não versam sobre nenhum assunto em particular, e podem ser usados em qualquer campo discursivo (ARISTÓTELES: 2005, §1358a; §1392).

Os lugares próprios, formados conforme as artes e as faculdades, são as premissas particulares a cada gênero e são chamados por Aristóteles de espécies. Os lugares comuns, por outro lado, são mais gerais e aplicáveis a qualquer gênero do discurso. É este segundo tipo que será considerado

neste trabalho: o da concepção aristotélica de estratégia de seleção, de esquema argumentativo, que pode ser preenchido pelos mais diversos conteúdos.

Para Barthes e Bouttes,

(...) originariamente, os lugares são formas privadas de sentido, mas que servem para se encontrar sentido. Existiam, portanto, ‘lugares-comuns’ (loci communes), puramente formais (contrariamente ao sentido actual da palavra), ou seja, comuns a todos os assuntos possíveis, fosse qual fosse a particularidade: por exemplo, para Aristóteles, o possível/impossível, o existente/não existente, o mais/menos; e existiam os ‘lugares especiais’, próprios de determinados assuntos, que por isso mesmo não são enumeráveis. (BARTHES E BOUTTES, 1987, p.267-268).

O lugar é onde se pode encontrar uma pluralidade de raciocínios oratórios harmonicamente colocados, ou, dito de outra forma, é o compartimento em que se alojam os argumentos (BARTHES, 1975). No segundo livro da Retórica, Aristóteles aborda as “espécies comuns”, compartilhadas pelos três gêneros oratórios (deliberativo, judiciário e epidítico).

Segundo Aristóteles (2005, p. 202), todos os oradores devem se servir dos lugares do possível e do impossível em seus discursos. Também estão à disposição dos oradores os lugares do existente/não existente e do mais/do menos, que formam, juntos, as ordens básicas apropriadas à deliberação, ao elogio ou à acusação.

Ao longo do tempo, os lugares receberam diversas contribuições para a classificação exposta em Aristóteles. Segundo Perelman, os lugares podem ser classificados em relação à quantidade, à qualidade, à ordem, ao existente, à essência e à pessoa (PERELMAN, 2005, p. 96). O lugar da quantidade diz respeito ao lugar do mais e do menos. O que é mais estável e duradouro é preferível àquilo que o é menos. O uso do lugar da quantidade pode ser observado no trecho do *corpus* a seguir (exemplo 02):

(02) Somos a favor de mudanças consistentes, duradouras e seguras.

Alguns lugares da quantidade seriam a preferência do provável sobre o improvável, do fácil sobre o difícil e do menos arriscado ao mais.

O lugar da qualidade caracteriza-se pelo valor do que é único, raro. Entretanto, esse valor pode variar dependendo da relação que é estabelecida entre o objeto e o ente. Assim, para um sujeito, determinado ser pode ser considerado como mais um de uma determinada espécie, enquanto, para outro, é um ser único e valioso. Esse lugar normalmente aparece em oposição ao lugar da quantidade. O valor daquilo que é único decorre justamente da sua excepcionalidade, em oposição ao que é comum, corriqueiro, vulgar (PERELMAN, p. 102). Esse aspecto pode ser observado no exemplo (03) de CLAUDIA, quando a editora argumenta que:

(03) Devemos apreciar quem somos, com nossas singularidades (CLA07)

Nesse escopo entram, também, a transitoriedade de fato, sua efemeridade, e o esforço para se conseguir algo. Aristóteles relaciona o difícil ao sujeito; e o raro ao objeto. Um modo de valorizar algo é mostrá-lo como difícil ou raro. MH, no exemplo (04), utiliza esse lugar ao afirmar que:

(04) Subir na vida está mais difícil. (MH08)

Já o lugar da ordem preconiza que o que vem primeiro é melhor. Mostra a superioridade do que é anterior, das causas, dos princípios, como pode ser observado no exemplo (05).

(05) Aqui está mais um providencial Especial de Cuidados Pessoais, serviço masculino no qual a MEN'S HEALTH foi pioneira no Brasil. (MH08)

O lugar do existente diz respeito à prevalência do que é real, atual, sobre aquilo que é apenas possível, eventual ou, até, impossível, exemplificado em (06).

(06) A gente lê tudo, discute tudo, analisa tudo. (CLA05)

O lugar da essência é a valorização dos indivíduos como possuidores de todas as características de uma determinada classe. Assim, como exemplifica Perelman, a um coelho será atribuído um alto valor se ele apresentar as características de um “belo coelho” (PERELMAN, 2005, p. 106). O lugar da essência é aquilo que melhor representa um padrão, uma essência, como se pode atestar em (07).

(07) A maioria de nós não nasceu Gisele Bündchen (CLA07)

O lugar da pessoa está vinculado ao seu mérito, à sua dignidade. O valor é dado àquilo que é conseguido com esforço, que é feito com cuidado, como exemplificado em (08).

(08) matérias como a das mães atletas, que se desdobram entre as exigências do esporte, o sonho das medalhas e as demandas da família (CLA03)

Reboul (2004) afirma que nossas escolhas podem ser justificadas recorrendo-se a valores abstratos (os “lugares do preferível” de Perelman). Esses lugares são um meio de se estabelecer o valor de alguma coisa. Reboul agrupa esses lugares do preferível em três tipos: o lugar da quantidade, que é relacionado àquilo que proporciona um bem maior, ou mais durável, ou mais bens, e que engloba também o lugar do existente; o lugar da qualidade, no qual é preferível o que é único, raro, insubstituível, desprezando-se o banal, o intercambiável, e no qual está incluído o valor da essência; e o lugar da unidade, caracterizado por sintetizar os dois anteriores e abranger o lugar da ordem.

Para verificar as bases em que estavam assentados os textos da pesquisa, utilizamos, basicamente, a categorização de Reboul (2004) para os lugares. Segundo essa classificação, os lugares podem ser divididos em:

1. Lugar da quantidade (que engloba o lugar do existente): mais durável, útil em diversas situações, mais antigo, mal menor, o normal, mais, menos, pouco, um pouco, quase;
2. Lugar da qualidade (que abarca o lugar da essência): apenas, somente, principalmente, o maior, o menor, único, raro, insubstituível, original, extraordinário, valorização do que é precário, diferente. O difícil é melhor do que o fácil, o novo é superior ao que é normal, corriqueiro.
3. Lugar da unidade (síntese dos dois primeiros e que agrupa os lugares da ordem): a princípio, superioridade da causa sobre o efeito, do anterior sobre o posterior, o antigo é melhor que o novo, argumento de autoridade, polifonia.

Um texto pode fundamentar sua argumentação em mais de um lugar, por isso, dependendo do tipo de influência que se deseja produzir, deve-se atentar para o lugar predominante no texto. Essa escolha influencia na formação do *ethos* e, por conseguinte, na adesão do auditório.

Considerações finais

Aceitamos que a mídia aparece como um espaço de reciclagem de referências, e, com as mudanças nos modelos identitários da sociedade moderna, ou pós-moderna (HALL, 2007), analisar as estratégias de construção do *ethos*, englobando os valores veiculados pela mídia e os assuntos que supõe relevantes para seu público, pode ser um caminho para entender as problemáticas dos estudos do discurso.

No caso em estudo, trabalhamos com as estratégias referentes ao uso dos lugares, em sua relação com os valores, e inferíveis por meio do uso de marcas enunciativas. Trabalhamos com a hipótese de que existe a construção de um percurso cujo objetivo é levar à identificação do leitor com aquilo que é proposto pela revista. O leitor é colocado na posição de co-enunciador do texto a partir da incorporação dos valores veiculados pela publicação. A construção da imagem de si é elaborada por meio da valorização dos lugares retóricos da quantidade, da qualidade e da unidade. A adesão do outro seria buscada pelo alinhamento entre o *ethos* do enunciador e a imagem do *ethos* do enunciatário criada pelo enunciador. De acordo com o objetivo pretendido, o enunciador pode se valer dos lugares da quantidade ou da qualidade de modo a cooptar seu parceiro no jogo comunicativo, com vistas a provocar um discurso de identificação: da incitação à/ao ação/companheirismo.

Referências

- AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto; 2011.
- ARISTÓTELES. *Tópicos: dos argumentos sofisticos*. Seleção de textos: José Américo Motta Pessanha. Tradução: Leonel Vallandro ; Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Versão inglesa de W.A. Pickard).

- _____. *Arte retórica e arte poética*. Tradução de A. P. de Carvalho, 17. ed. Rio de Janeiro: Ediouro; 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. SP: Hucitec, 1995.
- BARTHES, Roland. A retórica antiga. In: COHEN, Jean. et al. *Pesquisas de retórica*. Tradução: Leda Pinto Mafra Iruzun. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 147-221.
- BARTHES, R.; BOUTTES, Jean-Louis. Lugar-comum. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987. p. 266-277.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. Tradução: Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. [coord. da equipe de trad. Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado]. 1ed. 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. 2010. *Discurso das mídias*. [trad. Angela M. S. Corrêa]. 2ed., São Paulo: Contexto.
- _____. *O discurso político*. Tradução: Fabiana Komesu; Dilson Ferreira da Cruz. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- CHARAUDEAU, Patrick.; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. [coord. Trad. Fabiana Komesu]. São Paulo: Contexto; 2004.
- FIORIN, José Luiz. Semiótica e comunicação. *Galáxia*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC/SP, n. 8, 2004. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/issue/view/116>>. Acesso em: 17/11/2015.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 2010. O ethos em todos os seus estados. In: Machado, Ida Lúcia; Mello, Renato de (org.). *Análises do Discurso Hoje*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira– (Lucerna).
- MAINGUENEAU, D. Argumentation et analyse du discours: réflexions à partir de la seconde Provinciale. *L'Année sociologique*, Paris, n.44, p.263-279, 1994.
- _____. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes/Ed. Unicamp, 1997.
- _____. *A propósito do ethos*. In: Motta, Ana Raquel; Salgado, Luciana (org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto. 2008.
- _____. Ethos, cenografia e incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2011.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- REBOUL, O. *Introdução à retórica*. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- RODRIGUES, K. *Em pauta o conceito de ethos: a movência do conceito da retórica aristotélica à sua ressignificação no campo da análise do discurso por Dominique Maingueneau*. Revista SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, v. 11, n. 2, p. 195-206, dez. 2008.

Lendo pizzas: dados de *eyetracking* sobre informação *top-down* na análise de gráficos de setores

Erica dos Santos Rodrigues¹

Antonio João Carvalho Ribeiro²

Introdução

Gráficos são construtos culturais cujo processamento aciona os módulos semióticos verbal e visual e mobiliza conhecimentos específicos acerca de sua estrutura (seus elementos componentes) e funcionalidade (KOSSLYN, 2006). Gráficos estão presentes em várias esferas da vida cotidiana e não se restringem ao domínio científico. A compreensão das informações transmitidas por esse tipo de texto exige um tipo de letramento específico, que, em Educação Matemática, é chamado de Letramento Estatístico (GAL, 2002; WALLMAN, 1993). Como sinaliza Cazorla (2008, p.47), uma experiência de leitura não será completa sem o entendimento da lógica das informações matemáticas e estatísticas que permeiam os discursos, as ciladas e as armações dos “donos das informações”.

Neste trabalho, investigamos como informação linguística sobre o conteúdo representado em gráficos de setores (os chamados gráficos de pizza) pode influenciar seu processo de leitura, mais especificamente, em que medida informação de natureza *top-down* expressa em uma sentença-título pode afetar a inspeção visual dos componentes desse tipo de gráfico, no caso, a inspeção visual da representação gráfica circular (a pizza) e a legenda. Para isso, faremos uso de um instrumento de rastreamento ocular que permite capturar os movimentos oculares durante a leitura e/ou inspeção de cenas.

O trabalho tem caráter exploratório e se insere, como etapa inaugural, no desenvolvimento do Projeto “Compreensão multimodal e letramento estatístico: pesquisas em psicolinguística envolvendo rastreamento de movimentos oculares”.³ No âmbito desse projeto, busca-se verificar como se dá a integração entre informação linguística e visual, com foco em gêneros que portam informação estatística, como tabelas e diferentes tipos de gráficos. Trata-se, pois, de pesquisa que busca colocar

1 Doutora em Letras pela PUC-Rio (2006), Prof. Adjunto da PUC-Rio e Pesquisadora do Laboratório de Processamento e Aquisição da Linguagem – LAPAL/PUC-Rio.

2 Doutor em Linguística pela UFRJ (2004), Prof. Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFF e Pesquisador do Grupo de Estudos e Laboratório em Psicolinguística Experimental – GEPEX/UFF.

3 O Projeto reúne 3 instituições de ensino e 2 laboratórios de Psicolinguística com sede no estado do Rio de Janeiro, contando com os pesquisadores: Erica S. Rodrigues (PUC-Rio / LAPAL), Antonio J. C. Ribeiro (UFF / GEPEX) e Luane C. P. L. Fragozo (CEFET). O Projeto tem raízes na pesquisa / tese de doutoramento de Fragozo (2015, PUC-Rio, orientada pela Prof. Dr. Erica Rodrigues), intitulada: Informação linguística e visual na compreensão multimodal de gráficos estatísticos: uma avaliação psicolinguística. E a elas se junta, agora, o Prof. Dr. Antonio Ribeiro (UFF / GEPEX), ao se ampliar o objetivo das investigações para abarcar, além da compreensão de gráficos, a compreensão de gêneros multimodais em letramento estatístico, incluindo, tabelas, diagramas, etc.

em diálogo resultados de trabalhos em Psicolinguística, sobre processamento linguístico, e estudos em Psicologia Cognitiva, que se voltam para a caracterização de processamento de informação visual, em especial de estudos sobre compreensão de gráficos (PINKER, 1990; KOSSLYN, 2006).

Leitura e compreensão multimodal

Os estudos de multimodalidade promoveram a ampliação da concepção de leitura para incorporar textos não-verbais. Cada vez mais observamos mudanças nos modos de produção de textos que circulam socialmente, com maior integração de informação visual aos gêneros textuais escritos. Nesse sentido e congruente com a concepção de gêneros textuais como algo dinâmico, como fenômenos históricos cujo surgimento está diretamente relacionado a necessidades e atividades sócio-culturais (MARCUSCHI, 2003, p. 19), é necessário repensar a própria concepção de leitura e de compreensão de textos. Textos, nessa nova configuração, devem ser entendidos como construtos multimodais, dos quais a escrita é apenas um dos modos de representação das mensagens (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996; JEWITT & KRESS, 2003). Nessa perspectiva, não mais haveria textos monomodais ou monossemióticos e a compreensão seria sempre multimodal. Mesmo em textos que são predominantemente verbais, há informação expressa pela tipografia, pela formatação, etc. que, juntamente com o conteúdo do que é linguisticamente impresso, contribui para a construção do sentido do texto e para a identificação do gênero textual a que pertence (WYSOCKI, 2004, p. 123-126).

Essa concepção de que a compreensão é multimodal está atrelada a uma ampliação do conceito de letramento. Como salienta Dionísio (2005, p. 132), “Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual”. Deve-se, pois, como sugere a autora, falar em letramentos no plural, visto que a multimodalidade é um traço constitutivo tanto de textos escritos quanto falados.

Assim, ler precisa ser visto como uma atividade altamente complexa, tanto no que diz respeito às estratégias retóricas e discursivas, expressas por diferentes elementos semióticos presentes nos textos, como também no que tange às operações cognitivas envolvidas no processamento desses elementos.

Letramento estatístico e compreensão de gráficos

Dentro da perspectiva que se nos oferece a compreensão multimodal de textos, parece-nos legítimo incluir o que na literatura se convencionou chamar de letramento estatístico, isto é, a capacidade de avaliar e interpretar criticamente informações estatísticas em vários contextos, emitindo opiniões e fazendo ponderações acerca das conclusões fornecidas (GAL, 2002; WALLMAN, 1993).

Do ponto de vista histórico, é preciso dar o devido reconhecimento ao trabalho pioneiro de William Playfair (1759-1823), que localiza os gráficos como construtos do final do séc. XVIII (PLAYFAIR, 1805). Foi ele quem primeiro a idealizou e publicou diferentes tipos de gráficos estatísticos (de linhas, barras, setores), demonstrando conhecimento intuitivo, mas claro, da psicologia da leitura

de gráficos. E muitas das suas ideias antecipam os achados da moderna Psicologia Experimental: gráficos como recursos para processar informação a partir da redução de demandas na atenção e da memória de trabalho e de longo prazo (SPENCE, 2006).⁴

Especificamente em relação às teorias de compreensão de gráficos, destaca-se, inicialmente, o modelo de compreensão de gráficos de Pinker (1990), que prevê: a atuação de mecanismos de codificação *bottom-up* na percepção dos estímulos visuais; a representação proposicional que codifica as marcas do gráfico em termos de sua dimensão físico-estrutural (tamanho, forma e relação espacial entre elas); a ativação do processo de reconhecimento que permite ao leitor identificar o tipo do gráfico, se de barras, de linhas, em setores (pizza) etc.; e a ativação do esquema gráfico ou início da extração de informações de um dado gráfico.

Contemporaneamente, as principais referências em compreensão multimodal de gráficos são os trabalhos de Acartürk e colaboradores (ACARTÜRK, 2009; ACARTÜRK *et al.*, 2008; ACARTÜRK & HABEL, 2012), que nortearam a pesquisa de Fragoso (*op. cit.*). Para eles, o processo de compreensão multimodal de constelações gráfico-texto requer, do leitor, que ele(a) construa ligações referenciais entre as entidades gráficas e linguísticas, por meio do conhecimento do esquema gráfico.

Mecanismos *bottom-up* e *top-down* na inspeção visual

Trabalhos sobre monitoramento ocular têm revelado que, na inspeção visual de cenas, o observador leva em conta tanto propriedades informativas dos estímulos (informação de natureza *bottom-up*) quanto informação relativa a tarefas e objetivos (informação de natureza *top-down*) (HENDERSON, 2003; HENDERSON & FERREIRA, 2004).⁵

As questões de pesquisa nessa área, voltam-se, por um lado, para a identificação das propriedades do estímulo visual (cor, contraste, orientação etc.) que seriam proeminentes e poderiam afetar a percepção visual de uma cena, e, por outro, para a investigação sobre como fatores *top-down* podem ser incorporados em um modelo de cognição visual (MAIA, 2008).

Entre as informações *top-down* que podem influenciar processos de rastreamento ocular, tem-se o título. Maia (*op. cit.*), em um estudo envolvendo cenas estáticas⁶, antecedidas ou não de informação escrita sobre o tema da imagem, verificou que os tópicos apresentados previamente às cenas (efeito *top-down*) influenciaram a medida *off-line* (no caso, reportagem final sobre a cena), mas não sobrepuseram os traços estruturais salientes (*bottom-up*) na inspeção *on-line* (fixações e movimentos sacádicos).

4 Infelizmente, aqui não cabe incluir as impressionantes reproduções dos gráficos de Playfair mostradas na apresentação do trabalho e, por isso, recomenda-se a consulta às fontes citadas.

5 A esse respeito, cumpre citar o estudo clássico de Yarbus (1967)

6 No estudo, Maia trabalhou com versões modificadas em Photoshop do quadro “Idílio” de Tarsila do Amaral, em que manipulou a presença de elementos animados e humanos na cena.

Não há, até onde temos conhecimento, estudos sobre inspeção de gráficos que investiguem diretamente o quanto o título pode direcionar o processo de inspeção visual de gráficos. Na verdade, são bastante recentes trabalhos fazendo uso de rastreamento ocular que buscam verificar como se dá a integração entre informação linguística e visual na leitura de gráficos (ACARTÜRK, 2009; ACARTÜRK; HABEL, 2012; FRAGOSO, 2015; FRAGOSO, RODRIGUES & FORSTER, 2015). Em geral, estudos em rastreamento ocular têm tido como objeto textos híbridos como *cartoons*, legendas de fotografias, propagandas (BAPTISTA, FARIA; LUEGI, 2011). Sendo assim, decidimos conduzir o experimento reportado a seguir.

Experimento de *eyetracking* com gráficos de setores

O experimento que realizamos teve como objetivos: 1) investigar a influência de informação *top-down* no processamento de gráficos de setores; e 2) buscar verificar se há um padrão de escaneamento texto-imagem na leitura de gráficos de setores.

Variável independente: Natureza da Informação *Top-down*, consistindo em 2 níveis, Título Diretivo e Título Neutro.

Variáveis dependentes: Duração Média das Fixações e Número de Fixações oculares na legenda e na “pizza”.

Estímulos: Os tópicos em ambas as condições eram os mesmos, abordando temas do senso comum: torcidas cariocas, consumo de bebidas, fontes de proteína, causas de poluição e causas de acidentes de trânsito. Os títulos diretivos apontavam para o maior setor do gráfico e a informação em destaque achava-se ao final da sentença; e os títulos neutros não destacavam qualquer setor do gráfico.

As sentenças nos títulos neutro e diretivo:

As torcidas dos grandes times cariocas de futebol.

A maior torcida carioca de futebol é a do Flamengo.

As bebidas alcoólicas consumidas por adolescentes.

A bebida alcoólica mais consumida por adolescentes é a cerveja.

As causas dos acidentes de trânsito no Brasil.

A principal causa dos acidentes de trânsito no Brasil são as falhas do condutor.

As causas do aumento da poluição do ar.

A principal causa do aumento da poluição do ar são os transportes.

As fontes de proteína animal consumidas no Brasil.

A fonte de proteína animal mais consumida no Brasil é a carne bovina.

Todos os gráficos tinham 4 setores e foram utilizadas sempre as mesmas cores nos respectivos setores. Cada legenda achava-se à direita do gráfico e os itens das legendas correspondiam, de cima para baixo, aos setores distribuídos, no gráfico, no sentido horário. (ver exemplos nas Figuras 1 e 2, a seguir).

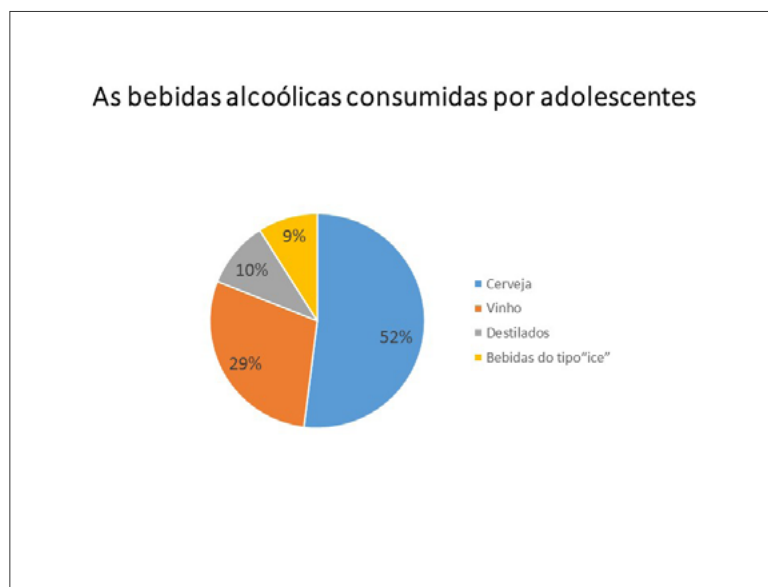


Figura 1. Estímulo na condição “Título Neutro + Gráfico + Legenda”.

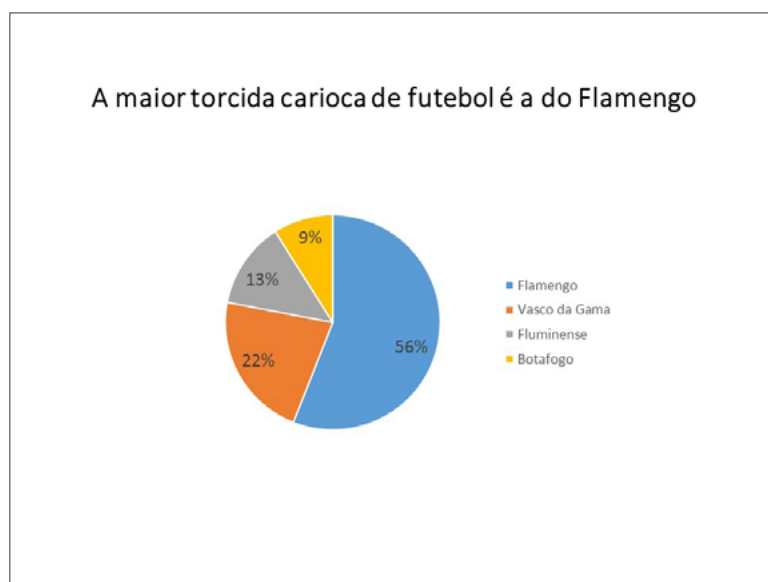


Figura 2. Estímulo na condição “Título Diretivo + Gráfico + Legenda”.

Participantes: 21 estudantes de graduação da PUC-Rio, 12 homens e 9 mulheres, com idade média de 24,4 anos, cursando Letras, Comunicação Social, Cinema e Engenharia, sendo naífs em relação objeto da testagem, participaram voluntariamente. Os participantes foram distribuídos em 2 grupos, expostos (11) a estímulos com título diretivo e (10) a estímulos com título neutro (*design between subjects*).

Aparato: Foi utilizado um *The Eye Tribe eyetracker* 60 Hz para capturar o olhar dos participantes. O protocolo para apresentar os estímulos foi construído com os recursos do Ogama (2,5) *Open Gaze and Mouse Analyser* (*software* aberto para gravar, analisar e visualizar movimentos do olhar e do mouse em uma tela de microcomputador). Um microcomputador da marca Dell, equipado com processador Intel i7 de 2,60 GHz, memória RAM de 8GB e com Sistema Operacional Windows 10 de 64 Bits e tela de 14" foi utilizado.

Procedimentos: As sessões de gravação dos dados de cada um dos participantes foram realizadas no LAPAL / PUC-Rio. Os participantes foram instruídos a respeito da tarefa e se beneficiaram de um treinamento que consistiu na apresentação de 2 estímulos e simulação das ações deles requeridas. Ao final, cada um dos participantes respondeu a um questionário em que se requereu que registrassem, de próprio punho, os gráficos de que lembravam, a ordem de apresentação e aquilo que mais lhes chamou a atenção nos estímulos.

Áreas de Interesse: Foram delimitadas como AOIs o título, a legenda e o gráfico. Mas reportamos apenas os resultados relativos às variáveis dependentes, Duração Média das Fixações e Número de Fixações sobre as regiões da legenda e do gráfico, uma vez que essas eram equivalentes nas duas condições. A região dos títulos, no entanto, foi considerada na análise complementar em que se examinou o *scanpath* de cada participante.

Hipótese de Pesquisa: A informação *top-down* do título diretivo, a respeito do setor de maior proporção no gráfico, deve minimizar o escaneamento dos estímulos, em relação ao escaneamento dos mesmos conjuntos gráfico-legenda quando o título é neutro em relação aos setores do gráfico.

Predições: A duração média das fixações sobre as áreas de interesse do gráfico e da legenda deverá ser menor na condição "Título Diretivo" do que na condição "Título Neutro". E o número de fixações nas áreas de interesse do gráfico e da legenda deverá ser menor na condição "Título Diretivo" do que na condição "Título Neutro".

Resultados

Na computação dos resultados da Duração Média das Fixações e do Número de Fixações, consideramos os dados dos participantes que tiveram 75% ou mais dos registros do olhar sobre as Áreas de Interesse (AOIs) capturados pelo *eyetracker* (tendo sido por isso descartados 8 participantes, 4 de cada grupo).

De acordo com as previsões que fizemos, a Duração Média das Fixações (DMF, em milissegundos) do olhar dos participantes na condição “Título Diretivo” foi menor tanto sobre os gráficos (318,49 ms.) quanto sobre as legendas (306,22) do que na condição “Título Neutro”, conforme se vê na Tabela 1, abaixo. O Número de Fixações do olhar dos participantes sobre as legendas (9,33) também foi menor na condição “Título Diretivo” do que o observado na condição “Título Neutro”, mas não seguiu a direção prevista sobre os gráficos, como se vê na mesma Tabela 1.

Tabela 1. Duração Média das Fixações (em ms.) e Número de Fixações.

Condição	Gráfico		Legenda	
	DMF	NF	DMF	NF
Diretivo	318,49	7,71	306,22	9,33
Neutro	404,15	6,93	479,97	10,57

Análise estatística

Para o tratamento estatístico dos resultados, achamos por bem considerar exclusivamente os participantes que tiveram 100% dos registros do olhar sobre as Áreas de Interesse (AOIs) capturados pelo *eyetracker*. E levamos em conta, como variável dependente, a Duração Média das Fixações (DMF), como se vê na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2. DMF dos participantes com 100% dos registros do olhar capturados.

Duração Média das Fixações (ms.)			
LegC	LegN	GraC	GraN
289,49	456,98	326,52	365,43

A Duração Média das Fixações (DMF) sobre região da legenda revelou-se significativamente menor na condição de “Título Diretivo” (289,49 ms.) do que na condição de “Título Neutro” (456,98 ms.) (Wilcoxon: $U = 155$, $p=0,0146$; os dados não atenderam à distribuição normal). Embora tenha seguido a mesma tendência, a diferença entre as DMFs nas regiões dos gráficos (sobre as “pizzas”) não se mostrou estatisticamente relevante, como é mostrado no Gráfico 1, abaixo.

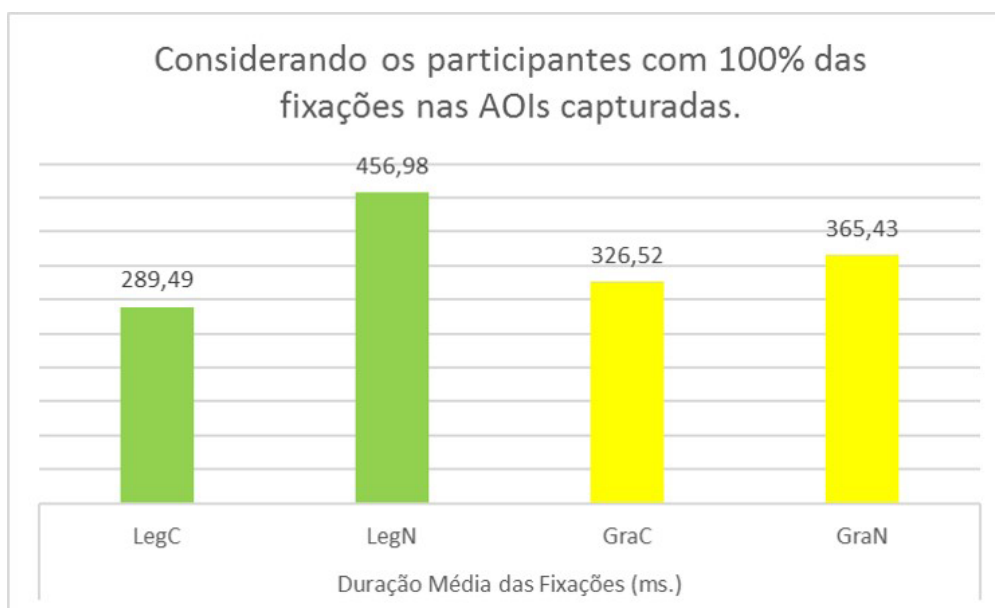


Gráfico 1. Duração Média das Fixações do olhar sobre os gráfico e as legendas.

Discussão

O caráter exploratório do trabalho não impediu que padrões de olhar sobre gráficos emergissem conforme as predições do experimento realizado. Foi possível observar na amostra que a presença de informação *top-down* (indicando, no título, o setor de maior proporção na “pizza”) minimizou o escaneamento do gráfico e da legenda, quando comparado ao escaneamento dessas mesmas regiões se o título era neutro. A relevância estatística dos resultados, que se mostrou parcialmente com um número reduzido de participantes, cria a justa expectativa de que, ampliando o *subject power*, a tendência geral observada se fortaleça em números.

Além desses, foram observados padrões de *scanpath* comuns a ambas as condições, “Título Neutro” e “Título Diretivo”, conforme se pode ver nas Figuras 3 e 4.

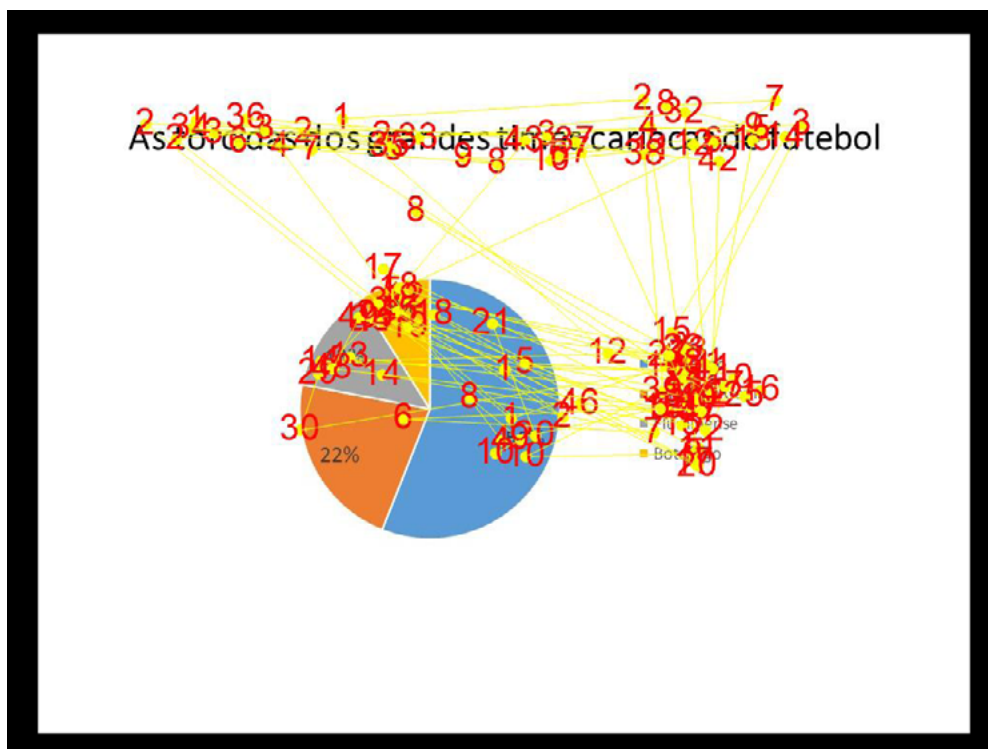


Figura 3. Scanpath do olhar de todos os participantes na condição “Título Neutro”.

De modo geral, o olhar dos participantes dirigiu-se, inicialmente, ao título e o percorreu (naturalmente, da esquerda para a direita) até descer, no sentido horário, para a região da legenda (colocada, invariavelmente, à esquerda do gráfico) e chegou, finalmente à “pizza”. Aparentemente, os componentes da amostra selecionada tinham familiaridade com o gênero que se conhece genericamente como “gráfico” ou, tecnicamente, exibiram algum nível de letramento estatístico, provavelmente em razão de serem, todos, universitários. Sendo assim, – e futuras investigações poderão aferir a falta dessa correspondência em outros segmentos da população, escolarizada ou não – tal padrão possa ser formalmente ensinado / aprendido.⁷

⁷ Com esse mesmo propósito, poderá ser adotada a sugestão que nos fez o Prof. Dr. Marcus Maia (UFRJ / Lapex), durante a nossa apresentação, para que a legenda seja colocada, alternadamente, à esquerda e à direita da “pizza”.

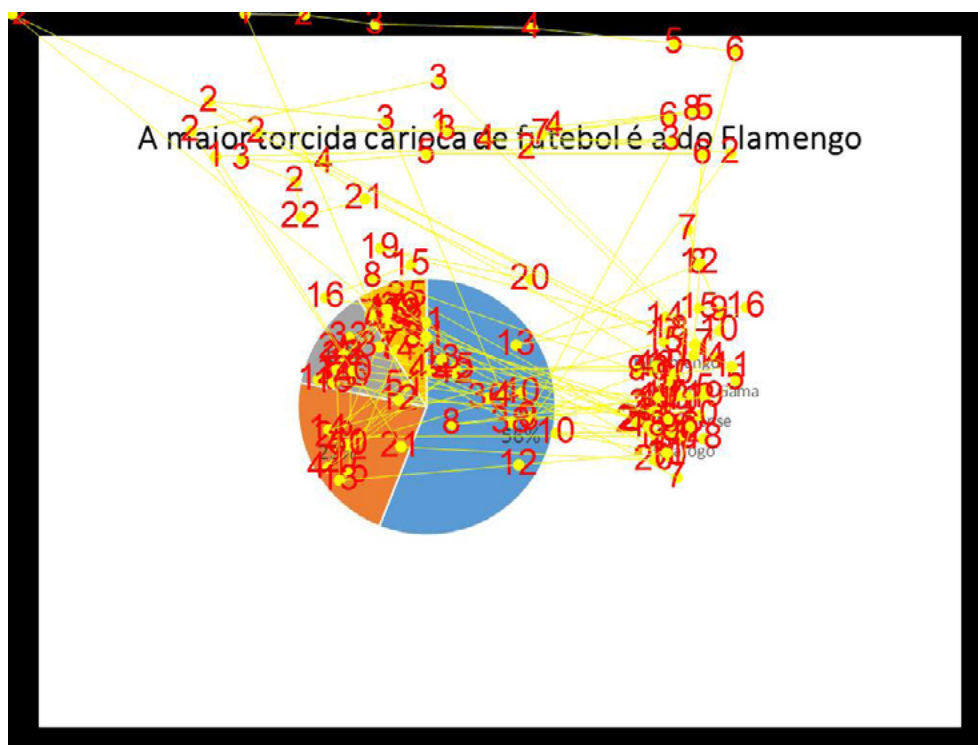


Figura 4. Scanpath do olhar de todos os participantes na condição “Título Diretivo”.

Finalmente, os relatos que cada um dos participantes fez – de próprio punho – retratam a adesão à tarefa em que consistia a experimentação e são boa medida da confiabilidade dos achados. Foram registrados comentários pertinentes sobre todos os conteúdos visualizados: torcidas cariocas e consumo de bebidas, por 85% dos participantes; causas de acidentes de trânsito, por 77%; causas de poluição, por 62%; e fontes de proteína, por 46%. E, em média, os participantes recordaram de 3 a 4 dos 5 conjuntos “Título + Gráfico + Legenda” apresentados.

Conclusões

A informação *top-down* veiculada no título aparentemente interfere no tempo que se dedica à inspeção do subconjunto “Gráfico + Legenda”, visto que a Duração Média das Fixações nas legendas foi significativamente maior na condição “Título Neutro” do que na condição “Título Diretivo”. E, nos gráficos, as médias seguiram a mesma (e esperada) direção.

Detectou-se, ainda, um padrão de escaneamento no sentido Título-Legenda-Gráfico em ambas as condições, o que sugere algum nível de letramento estatístico dos participantes.

Finalmente, impõem-se a necessidade de ampliação da amostra a investigação de parâmetros do olhar sobre os títulos, desde que uniformizados em extensão.

Perspectivas

Entre as perspectivas que se nos apresentam de imediato e devem nortear as incursões que faremos em futuro próximo estão: 1) examinar padrões oculares na leitura de gráficos em amostras constituídas de indivíduos de baixo ou nenhum grau de letramento estatístico formal, por exemplo, crianças e alunos de EJA; 2) utilizar estímulos com incongruências entre o título, veiculando informação neutra ou diretiva, e os demais elementos, gráfico e legenda; e 3) avaliar os padrões de escaneamento em contextos de leitura similares àqueles que são encontrados em livros didáticos.

Referências bibliográficas

ACARTÜRK, C.; CAGILTAY, K.; ALACAM, O. Multimodal comprehension of language: graphs with and without annotations. *Journal of Eye Movement Research*, v. 1, n. 3, p. 1-15, 2008.

ACARTÜRK, C. Multimodal comprehension of graph, text constellations: an information processing perspective. Tese de Doutorado. Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften der Universität Hamburg, 2009.

ACARTÜRK, C.; HABEL, C. Eye tracking in multimodal comprehension of graphs. In: *Proceedings of the Workshop on Technology-Enhanced Diagrams Research*. 2012. p. 11-25.

BAPTISTA, A.; FARIA, I.; LUEGI, P. Reading hybrid texts: Remarks on text/image transitions. *Journal of Eyetracking, Visual Cognition and Emotion*, v. 1, n. 1, p.30-40, 2011.

CAZORLA, I. M.; CASTRO, F. C. de. O papel da estatística na leitura do mundo: o letramento estatístico. *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*, Ponta Grossa, v.16, n. 1, p. 45-53, jun. 2008

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

FRAGOSO, L. Integração de informação linguística e gráfica na compreensão multimodal de gráficos estatísticos: uma avaliação psicolinguística. 2015. 219 f. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

FRAGOSO, RODRIGUES & FORSTER, 2015 (ver lattes Erica)

GAL, I. Adult statistical literacy: meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, v. 70, p. 1-25, 2002.

HENDERSON, J. M. Human gaze control in real-world scene perception. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 7, p. 498-504, 2003.

HENDERSON, J. M.; FERREIRA, F. (Eds.). *The interface of language, vision, and action: Eye movements and the visual world*. New York: Psychology Press, 2004.

JEWITT, C.; KRESS, G. *Multimodal literacy: new literacies and digital epistemologies*. v. 4. Oxford: Peter Lang, 2003.

- KOSSLYN, S. M. *Graph design for the eye and mind*. New York: Oxford University Press, 2006.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. New York: Oxford University Press, 2001.
- _____. *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 1996.
- MAIA, M. Processos bottom-up e top-down no rastreamento ocular de imagens. *Veredas on-line – Psicolinguística*, v. 12, n. 2, p. 08-23, 2008.
- MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.
- PINKER, S. A theory of graph comprehension. In: FRIEDLE, R. (ed.). *Artificial intelligence and the future of testing*. Norwood: Ablex, p. 73-126, 1990.
- PLAYFAIR, W. *An inquiry into the permanent causes of the decline and fall of powerful and wealthy nations*. Greenland & Norris, London, 1805.
- SPENCE, I. William Playfair and the psychology of graphs. *2006 JSM Proceedings, American Statistical Association*, Alexandria, p. 2426-2436, 2006.
- SYMANZIK, J.; FISCHETTI, W.; SPENCE, I. Commemorating William Playfair's 250th birthday. *Computational Statistics*, v. 24, n. 4, p. 551-566, 2009.
- The Eye Tribe eyetracker: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Eye_Tribe
- VOßKÜHLER, A. *OGAMA description (for Version 2.5)*. Berlin: Freie Universität Berlin, Germany. Fachbereich Physik, 2009.
- WALLMAN, K. Enhancing statistical literacy: enriching our society. *Journal of the American Statistical Association*, v. 88, n. 421, p. 1-8, 1993.
- WENZLICK, R. *William Playfair and his charts*. Unpublished Manuscript, St. Louis I, 1950.
- WYSOCKI, A. F. The multiple media of texts: how onscreen and paper texts incorporate words, images, and other media. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Eds.). *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing text and textual practices*. Mahwah: Lawrence Earbaum, 2004. p. 123-163.
- YARBUS, A. L. *Eye movements and Vision*. New York: Plenum Press, 1967.

Autopercepções sobre leitura e práticas leitoras mediadas por artefatos informáticos: O Projeto “Interleituras – fase 3” e suas possíveis contribuições para a formação de leitores na era da informação

Cristina Vergnano-Junger¹

1. Contexto digital, leitura e nossa proposta de estudo

Vivemos na era da informação, na qual o conhecimento, sua transmissão e domínio são aspectos de importância social, política, ideológica e econômica. Desse fluxo informativo, muito do que hoje transita em nossas sociedades modernas (principalmente no âmbito urbano) baseia-se na escrita e na mediação tecnológica, em especial a informática. A leitura, portanto, reveste-se de relevância, pois está na raiz de quase todas as interações que realizamos.

Ao longo do século XX, vários estudos se dedicaram a descrever o processo leitor, teorizando sobre seu funcionamento, como sistematizam e sintetizam Kleiman (1996) e Leffa (1996). Uma primeira proposta, centrou-se no protagonismo do texto (modelo ascendente), relegando o leitor ao papel de um decodificador e extrator de significados. Ressaltava, assim, os atributos linguísticos (gramática e vocabulário) e o conteúdo escrito explícito que dariam acesso ao significado. Em oposição a este modelo, desenvolveu-se o psicolinguístico (descendente), que, ao contrário, delegava ao leitor a tarefa de atribuir significados. Sua limitação eram as frequentes “adivinhações” que o leitor acabava por realizar, sem considerar aspectos advindos do texto, de seu gênero ou do contexto da obra e de sua circulação. Finalmente, evoluiu-se para um modelo que reconhecia o caráter interativo do processo. Ou seja, o significado deveria ser negociado, numa troca entre o material do texto e a bagagem e capacidade estratégica do leitor.

Nunes (2005), ainda seguindo o modelo interativo, propõe a incorporação de aspectos sociais (modelo sociointerativo) no processamento da informação. Ou seja, valoriza contextos de leitura, social e histórico em que se inserem texto e leitor; a circulação do texto; o ambiente cultural etc. Isso amplia a malha de trocas na interação, mas não abandona a ideia anterior de que a compreensão segue uma via de mão dupla.

¹ Doutora em Letras Neolatinas – Língua Espanhola pela UFRJ, professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

A partir de nossos estudos, ao lidar com sujeitos leitores e suas perspectivas sobre o processo, observamos que o processamento da informação poderia sintetizar-se em dois grandes blocos: uma perspectiva unidirecional e outra multidirecional (AUTOR, 2010). Kleiman (1996) já havia ressaltado o aspecto da unidirecionalidade dos modelos que se centravam em um único elemento do processo.

Não propomos, com nossas pesquisas, novos modelos. No entanto, trazemos a constatação de que, na prática, embora opostos, os modelos ascendente e descendente aproximavam-se ao considerar que, ao ler, há apenas uma direção válida para processar a informação (AUTOR, 2010). Se observarmos, por exemplo, livros didáticos de espanhol como língua estrangeira, veremos que é comum encontrar (ao menos nos mais antigos) perguntas que ou solicitam a extração de dados explícitos no texto, ou pedem uma opinião dos alunos sobre o tema, sem demanda da efetiva leitura do texto. Nesses casos, não se observa a interação entre leitor e texto, mas momentos separados de decodificação, por um lado, e de atribuição de significado, por outro.

Em oposição a essa opção unidirecional, encontramos o modelo interativo (ou sociointerativo). Sua perspectiva inclui, ao menos, duas direções: do texto para o leitor e do leitor para o texto. Assumimos, contudo, que o processo é bem mais complexo e envolve direções múltiplas no fluxo da informação, por isso, multidirecional (AUTOR, 2010). Durante a leitura, forma-se uma teia de trocas e negociações que implicam não apenas o sujeito leitor e o que ele está lendo naquele momento, mas vários outros textos (verbais, não verbais, verbovisuais, sonoros) e contextos.

Nessa linha, consideramos a leitura como uma “atividade social e também cognitiva, complexa” (AUTOR, 2015a, p.61). É social, porque está inserida num espaço, num tempo, associada às finalidades dos sujeitos envolvidos em sua produção, recepção e circulação, ocorrendo de modo contextualizado. Mas também é cognitiva, no sentido de que envolve acesso a diferentes conhecimentos, a esquemas em constante atualização, ao uso de estratégias e processos mentais superiores (inferência, monitoramento/controlado) (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

A perspectiva multidirecional da leitura tem especial interesse para nós quando pensamos sobre a atividade leitora da atualidade, mediada pelas tecnologias informáticas, devido às próprias características dos textos e de sua circulação nos suportes digitais. Os textos eminentemente típicos do ambiente digital, em particular os que circulam na internet, são constituídos de forma hipertextual e multimodal (CASSANY, 2012; AUTOR, 2015a; 2015b). Isso significa a interconexão entre diferentes textos, ampliando suas fronteiras e permitindo novos caminhos de significação. Também envolve lidar com diferentes linguagens (imagens estáticas ou em movimento, sons, símbolos, palavra etc), conjugando-as para alcançar a compreensão. Com relação, em especial, à internet, precisamos considerar, ainda, que essa hipertextualidade constitutiva dos textos leva à descentralização e redimensionamento da hierarquização de informações. Em outras palavras, um leitor pode, entre as várias opções que lhe são dadas, escolher que caminho tomar, por onde navegar, que textos visitar para compor sua leitura. Não há um centro definido, um conteúdo mais importante e

outros secundários. Cada decisão gerará uma centralidade, que é mutável, de acordo com os sujeitos e as circunstâncias. Tudo isso, demanda do leitor a capacidade de articular conhecimentos diversos, textos e discursos de diferentes origens, linguagens variadas, ativando estratégias adequadas a cada caso, segundo seus objetivos.

A internet também coloca o leitor diante da efemeridade e da possível insegurança de conteúdos, quanto à origem, autoria e confiabilidade (AUTOR, 2015b). A potencialização da interatividade, a rapidez de acesso e a mutabilidade dos materiais disponíveis são outros aspectos com os quais deve-se saber lidar para negociar significados, (re)construir sentidos e chegar à compreensão. Por todas as características e dinâmica do ambiente virtual, que hoje se multiplica em diversos suportes, gêneros e usos sociais, o sujeito deve assumir uma postura de leitor multidirecional. Ou seja, daquele que constrói e controla caminhos de leitura, interage com materiais de fontes variadas de forma crítica, atualizando textos, criando composições frutos de suas escolhas.

Para discutir questões relacionadas à compreensão leitora, em especial àquela mediada por computador e internet, desenvolvemos nos últimos oito anos o projeto Interleituras em suas diferentes fases. Neste trabalho, a partir da trajetória traçada durante as etapas anteriores do projeto, apresentamos detalhes de nossa metodologia. Propomos, igualmente, estabelecer uma ponte entre o problema de pesquisa e sua aplicabilidade ao trabalho de formação de leitores.

2. Antecedentes: projetos interleituras 1 e 2

O Interleituras - fase 1, tinha como objetivo estudar o desenvolvimento do processo leitor no âmbito da formação em língua estrangeira. Nesta proposta, observou-se a leitura mediada por computador e *Internet*, correlacionada com a atividade leitora já realizada em suportes tradicionais em papel, com sujeitos estudantes universitários e professores de ensino fundamental e médio, com formação em Letras. Tratou-se de um estudo com enfoque quantitativo-qualitativo, que utilizou questionário e protocolos escritos de monitoramento leitor para obtenção de dados para análise. Esta metodologia foi utilizada visando a responder as seguintes questões:

- a) Que estratégias são empregadas durante a leitura de textos em espanhol língua estrangeira em situações acadêmicas mediadas por computador, inclusive para resolver dificuldades no processo leitor e produzir sentidos, por estudantes universitários de Letras (Português-Espanhol) e por docentes de língua espanhola?
- b) Como os conhecimentos enciclopédicos, do gênero acadêmico-científico e linguísticos afetam o processo leitor e de interação entre os sujeitos da pesquisa, num ambiente virtual?

Após o estudo das respostas ao questionário e dos dados preenchidos nos protocolos, elaboramos a hipótese de que alterações de leitura em meio virtual e suas possíveis dificuldades ou

facilidades pareciam estar relacionadas mais com os gêneros acessados do que propriamente com o suporte. Isso contribuiu para definirmos os parâmetros para a segunda fase do projeto, voltada para a caracterização sistemática de gêneros textuais circulantes em suportes digitais.

Na fase do Interleituradas 2, além dos gêneros textuais em ambiente virtual, o próprio suporte digital tornou-se objeto de estudo, dada a complexidade de sua constituição. Começamos a observar que não podíamos considerar como suporte apenas os dispositivos, as máquinas, pois os constituintes virtuais também faziam parte do processo de armazenar, mostrar e fazer circular os gêneros. Assim, podemos falar em duas metáforas para o suporte digital, em especial aquele que envolve a internet. Primeiro, temos a ideia da moeda, um objeto que possui duas caras que não podem ser separadas. O suporte digital tem, na verdade, duas faces indissociáveis: o dispositivo (hardware) e os programas e sistemas (software). Não há como guardar, dar acesso e fazer circular textos digitalmente sem contar com ambos. É como uma moeda de duas caras, que não se podem separar. Em segundo lugar, temos a imagem das bonequinhas russas, umas dentro das outras, das maiores às menores. Se observarmos os constituintes virtuais do suporte, vemos que eles se sobrepõem em camadas sucessivas, desde o sistema operacional, até o fórum ou blog, por exemplo, passando por vários programas, como os navegadores. E não podemos esquecer a própria internet² e os programas que não estão nos nossos dispositivos (computadores, *smartphones*, *tablets*) mas existem nas nuvens. Essa complexidade começou a ser trabalhada, dentro do âmbito do Interleituradas, na pesquisa de mestrado de um membro de nosso grupo (DONATO, 2014) e segue sendo discutida por outros pesquisadores, como Leite (2017) e Paula (2017).

Esta fase trouxe, também, como contribuição a organização de uma metodologia para a caracterização dos gêneros textuais, com base na identificação e descrição de seus quatro pilares: função comunicativa, forma, conteúdo e suporte (DONATO, 2014. AUTOR, 2015b). Leva, ainda, em consideração, os níveis da produção, recepção e contextualização que envolvem e lançam perspectivas de olhares sobre tais pilares. No caso da contextualização, destacamos o caráter sociocultural que potencializa na caracterização do gênero, contribuindo para associar as dimensões cognitiva e social que reconhecemos nos gêneros textuais.

Entre muitas reflexões que ambas as etapas fomentaram no grupo, uma serviu de apoio à proposição da terceira fase. Nasceu de análises de *corpora* documentais e de materiais obtidos com sujeitos, que sinalizavam dúvidas e aparentes contradições na percepção do conceito de leitura. Isso porque, embora as práticas mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs) estejam intimamente relacionadas ao processo leitor, não está muito claro o que é, de fato, considerado como leitura – fronteiras da atividade leitora – inclusive pelos próprios sujeitos leitores.

2 Quando nos referimos à internet, temos que considerar que ela é formada por diversas linguagens de programação e protocolos de comunicação.

3. Desenho metodológico

Na terceira fase do Projeto Interleituras, em continuidade às anteriores, partimos da hipótese de que, mesmo sendo uma atividade inerente à nossa vida em sociedade, a leitura parece não vir recebendo uma apreciação homogênea, clara e até positiva por parte dos próprios sujeitos leitores. Propomos, então, nesta etapa do estudo, questões como: (a) quais os limites do que se entende hoje como leitura, segundo a percepção dos próprios leitores dos meios virtuais, e (b) como suas práticas leitoras se definem e realizam em cada situação específica mediada pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs). Objetivamos, portanto, discutir como se define hoje a atividade de leitura e como o processo leitor de modo geral é levado a cabo. Para alcançá-lo e responder nossos problemas, optamos por um estudo com sujeitos, de base qualitativa, caráter observacional, com resposta a questionário, entrevista e realização de sessões de leitura.

Justificamos essa proposta por defendermos que conhecer o contexto da leitura é o primeiro passo para identificar pontos de tensão e atrito, buscando formas de valorizar cada uso social específico, dentro de sua realidade, e traçar ações transformadoras e educativas. Hoje, fala-se numa crise na leitura (AUTOR, 2016), principalmente em termos escolares e acadêmicos. No entanto, vemos as pessoas constantemente lendo à nossa volta, em seus *smartphones* e *tablets*, além, claro, de fazê-lo nos computadores, e outros suportes analógicos, como jornais, revistas e livros. Critica-se a falta de leitura literária, de livros. Mas não se pode, com base nisso, falar em não leitura, posto que, em nossa sociedade letrada, lê-se para atuar em diferentes instâncias. Vamos desde a tabela de horário de ônibus ou trem, até relatórios e textos de estudo ou trabalho, passando por menus, bilhetes, instruções em manuais de produtos, histórias em quadrinhos, notícias etc. Ou seja, somos perpassados por uma infinidade de textos, em multiplicidade de suportes, a serem lidos por inúmeras razões.

A leitura tem sua dimensão cognitiva, associada ao conhecimento que construímos, aos objetivos que nos propomos, às estratégias que utilizamos. Mas, como atividade social, para ser plenamente entendida, para que possamos lidar com a instância da cognição em sua plenitude, também precisamos lançar um olhar sobre como ela se caracteriza nas concepções dos sujeitos leitores. Ou seja, perguntarmo-nos o que efetivamente consideram que é ler, quando acham que estão lendo e por que, como valorizam seus vários atos leitores. E, já que estamos imersos num mundo digital, a interação com e pela palavra escrita mediada por computador e outros dispositivos informáticos ganha especial relevância. Inclusive para pensar ações que envolvam o aperfeiçoamento do letramento também no contexto escolar.

Considerando essas reflexões, a terceira fase do Interleituras constitui-se numa pesquisa com sujeitos, de base qualitativa de análise, com duas etapas de coleta de dados: (1) coleta de percepções sobre o que é ler (atividades e objetos de leitura e de não-leitura na atualidade); (2) observações de atividades livres e semiguizadas de leitura mediada por dispositivos informáticos. Nossos sujeitos são estudantes universitários da área de Letras, maiores de idade, mas jovens que se insiram no contexto atual da sociedade da informação. Também consideramos a possibilidade de um grupo de controle

com idade mais avançada, também com formação universitária, que tenham, porém, ao menos relativa inserção nos meios digitais. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos: (a) formulário sobre percepções subjetivas sobre o que é leitura (etapa 1); (b) protocolos escritos de leitura (etapa 2); (c) capturas de áudio e das telas do computador e/ou dispositivos digitais móveis durante as sessões de leitura (etapa 2); entrevista para ajuste e discussão com o sujeito sobre as atividades das etapas 1 e 2 e seus resultados.

A fim de alcançar nossos objetivos, propomos alguns critérios iniciais para as análises, apoiados tanto em nosso quadro teórico, de orientação sociocognitiva, quanto nos resultados de estudos anteriores de nosso grupo e as próprias concepções dos sujeitos. São eles: estratégias e perspectivas de leitura; caracterização de gêneros textuais em ambiente digital e suporte; conceito de leitura dos sujeitos; proximidade entre esses conceitos e os canônicos; relação entre diferentes situações de leitura e os procedimentos empregados.

Para realizar a primeira etapa, definimos parâmetros para a elaboração do formulário de percepção sobre leitura – bloco temático: Identificação de atividades e objetos de leitura segundo sujeitos leitores da atualidade. Eles não são o questionário em si, mas dão suporte à sua confecção, pois destacam os objetivos específicos a serem alcançados por meio desse instrumento e os subproblemas, derivados dos problemas centrais da pesquisa, que atenderão. No quadro 1, abaixo, apresentamos a descrição destes parâmetros.

Quadro 1. Parâmetros para o bloco temático “Identificação de atividades e objetos de leitura”

Objetivos	Subproblemas
1. Identificar as fronteiras do que pode hoje ser considerado como atividade e objeto de leitura	<ul style="list-style-type: none">• As práticas letradas cotidianas, em especial aquelas mediadas por computador, são identificadas pelos sujeitos como leitura?• O que é definido como leitura e o que não o é?• A leitura está circunscrita, na percepção dos sujeitos, ao consumo de obras canônicas, em especial as literárias, ou envolve outros gêneros?
2. Delimitar graus de associação entre prática leitora e uso de textos em gêneros e suportes diversos na atualidade.	<ul style="list-style-type: none">• Existe uma atribuição hierárquica de valor por parte dos sujeitos às diferentes práticas letradas que exercem?• Os leitores se qualificam como mais ou menos proficientes em função do que leem, para que e como o fazem?

Observamos, no quadro 1, que há dois objetivos básicos a serem alcançados com o bloco temático de identificação de atividades e objetos de leitura. Um refere-se a identificar as fronteiras do que seria considerado ler. O outro, uma tentativa de precisar a valorização de umas práticas leitoras em detrimento de outras. Partimos da hipótese de que os indivíduos ainda estão perpassados pelas concepções da educação formal que associa a leitura às produções literárias ou acadêmicas. O que é mediado pela palavra escrita, mas reveste-se de um caráter mais cotidiano e utilitário seria

desconsiderado como leitura num primeiro momento, devido à sua desvalorização. Os textos e suas leituras mediados pelos dispositivos digitais, tanto por seu caráter mais informal e cotidiano, quanto por sua relativa novidade em nossa vida, também seriam relativizados enquanto práticas leitoras em estrito senso. Há, ainda, outra hipótese possível: a que associaria, devido à configuração da internet 2.0, as práticas letradas mediadas pelos dispositivos digitais com acesso à rede mais a uma interação do que a uma leitura. Entendemos, no entanto, que, embora esperemos tal posicionamento, uma coisa não invalida a outra. Isso porque, consideramos a leitura como uma forma de interação.

A partir dos subproblemas, serão compostas as questões para os sujeitos. Sua composição procurará alcançar, de forma indireta, os elementos que conduzam às respostas aos subproblemas. Assim, por exemplo, para tentar captar a hierarquização nos atos leitores, poderíamos propor ao sujeito que marcasse, numa lista de ações, aquelas que ele considera um momento de leitura. Mais preciso seria pedir-lhe que atribuisse graus entre 1 a 5 (do “menos leitura” ao “mais leitura”) para cada item. Ele receberia algo como as assertivas: “**Estou praticando leitura quando:** (a) olho as mensagens que me enviam no *zap*; (b) acompanho os comentários a uma postagem no *Face*; (c) escolho o meu lanche no menu eletrônico de um *fast food*”. Este exemplo atenderia ao primeiro subproblema do objetivo 1. O conjunto de respostas para todos os subproblemas será levado em consideração para traçar perfis de conceitos sobre o processo leitor.

4. Dificuldades e projeções

Todo estudo com sujeitos depende da sua disponibilidade e perseverança em participar. Este, em geral, é um grande obstáculo para o desenvolvimento de pesquisas que envolvam a coleta direta de dados com pessoas. No entanto, cuidados éticos são imprescindíveis, mesmo que possam, num primeiro momento, dar a impressão de que se está falhando com a proposta. Isso significa que incentivar os sujeitos a participarem deve sempre estar submetido ao esclarecimento sobre todas as etapas e implicações da participação. Também precisa enfatizar a liberdade dos participantes em aderir ou abandonar o processo, sem qualquer ônus para si. Uma das formas de engajamento pode manifestar-se na explicitação da relevância de sua presença e atuação nas diferentes etapas da pesquisa. O sujeito é co-construtor do conhecimento junto com os pesquisadores. Os dados que fornece, a interação da qual participa poderão contribuir para que se avance no estado da arte sobre o tema. Consideramos importante que ele tenha clareza disso para que possa valorizar a atividade como um todo e sua inserção nela.

A subjetividade presente na proposta de captação de entendimentos sobre o que é ler também é um aspecto delicado. Isso, não apenas pela percepção que os sujeitos têm do tema e de suas ações, que pode não corresponder com precisão às ações em si, mas pela própria subjetividade do pesquisador, que interpreta opiniões e crenças. Isso se observa, em particular, na coleta de percepções sobre o que é ler. Pode-se observar, no entanto, igualmente, durante sessões de leitura

monitoradas, pois o que se grava também é passível da interpretação, da leitura do analista. É uma metodologia, portanto, que implica cuidados de controle e rigor nos critérios de análise, que precisam ser seguidos o mais objetivamente possível.

Um procedimento que costuma favorecer a interpretação dos dados coletados, dirimir dúvidas e contribuir para a construção de informação coletivamente é a entrevista pós-análise preliminar dos monitoramentos. Nessas entrevistas, os sujeitos observam junto com o pesquisador aspectos de suas atividades leitoras e das respostas ao questionário, discutindo, compartilhando percepções e refletindo sobre o objeto de estudo. Esse *feedback* mútuo dá voz a ambas as instâncias de sujeitos da pesquisa (informantes e pesquisador) e permite que o saber se construa a partir da interação, de uma forma mais dinâmica e desambiguadora.

Por ser um estudo qualitativo, não pretende generalizar os resultados. As amostras de cada sujeito costumam ser bem vastas nesse desenho metodológico. No entanto, abarcam um número limitado de pessoas, inclusive pela longa duração das coletas e pelos recursos materiais e humanos demandados em todas as etapas. Ainda assim, defendemos que os resultados de análises desse processo costumam trazer contribuições úteis para os campos de estudo ao que se relacionam. Oferecem um panorama de contextos específicos, mas expansíveis e que podem servir como apoio a novas iniciativas semelhantes.

A primeira etapa inicia-se em 2017 e contribui para tecer hipóteses sobre uma crítica à “crise na leitura” (AUTOR, 2016) e sugerir contribuições didático-pedagógicas para incorporar novas perspectivas ao trabalho com leitura. A etapa de monitoramento também poderá beneficiar-se com as percepções captadas por meio do questionário, no sentido de permitir organizar as sessões de leitura dando maior cobertura às várias concepções de ler que circulam entre os sujeitos. Além disso, conhecer as possíveis contradições e/ou visões antagônicas da leitura hoje pode deixar mais claros os pontos de conflito que precisam ser postos em confronto, para que o entendimento do processo leitor se faça mais plenamente.

5. Considerações finais

Como atividade social, a leitura está associada ao contexto em que e por que ocorre. Como atividade cognitiva, incorpora novas estratégias e conhecimentos, acompanhando as mudanças dos sujeitos e do seu entorno.

Ler, com o advento das tecnologias informáticas, incorpora diferentes aspectos hipertextuais e multimodais e expande suas fronteiras, usos e formas. Entender o que é leitura, seu alcance e matizes, hoje, demanda, portanto, procurar caracterizar a atividade considerando sua amplitude e variação na sociedade moderna. Defendemos que o primeiro passo é identificar o que está sendo considerado ler pelos próprios sujeitos leitores. Principalmente se tivermos em mente que, num contexto formal e educacional se critica, em especial os jovens, pela falta de leitura. Isso tem sido caracterizado como

uma crise, mas que pode estar mascarada em função do choque de concepções sobre a prática leitora, das tensões entre literário e acadêmico versus leituras utilitárias. A compreensão do cenário atual e do próprio conceito de leitura pode contribuir para entender o “suposto” no processo leitor escolar, acadêmico, laboral e formal, as razões para a aparente crise e a relevância de outros modelos leitores para o incremento do letramento.

Este projeto, ainda em fase inicial de execução, faz parte de uma trajetória voltada para a exploração da atividade leitora e seus desdobramentos, em especial educativos. Esperamos, a partir dos conhecimentos construídos a partir da prática investigativa, ter insumos que nos permitam discutir e promover discussões críticas sobre as instâncias de formação de leitores e formadores de leitores. Não perdemos de vista o fato de que a leitura, esta atividade social e cognitiva, não é natural. Embora faça parte ativa e importante de nosso cotidiano em diferentes níveis, precisa ser aprendida e trabalhada para seu crescimento, em termos de criticidade, autonomia. Este é um papel relevante do sistema educativo: promover a criticidade na/da leitura que se aperfeiçoe constantemente, e se permita incorporar novas práticas.

Referências bibliográficas

- CASSANY, D. *En_línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama, 2012.
- DONATO, Aline de Bettencourt. *Gêneros textuais introdutórios e suporte: uma visão sociocognitiva da revista Nova Escola*. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1996.
- LEFFA, V. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.
- LEITE, Bruna Renova Varela. *Caracterizando suporte digital e gêneros textuais em dispositivos fixo e móvel*. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Especialidade Linguística). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- NUNES, Myriam Brito Corrêa. *Visão Sócio-interacional de Leitura. Oficina de Leitura Instrumental: Planejamento e Elaboração de Materiais; coletânea de documentos*. Rio de Janeiro: IPEL/PUC-Rio, 2005.[Artigo 02; publicação em CD-ROM]
- PAULA, Kisye Cristina Silva de. *A leitura no computador, no tablet e no smartphone: um estudo de caso exploratório do processo leitor mediado pelas TICs*. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Especialidade Linguística). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- PERFETTI, C.A. LANDI, N. OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. IN: SNOWLING, M. J. HULME, C. (Orgs.) *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 245-265.
- AUTOR. *Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da internet. Calidoscópico*. [S.l.]: Unisinos, v.8, n.1, p. 24-37, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/156> Acesso em 01/06/2017.

_____. Letramento na era da informação: a questão da leitura em meio digital na pesquisa científica. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, jan./jun. 2015a, p. 56-75. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17047> Acesso em 01/06/2017.

_____. Leitura na sociedade da informação e formação de professores: um olhar sociocognitivo. In: BAALBAKI, A.; CARDOSO, J; ARANTES, P. BERNARDO, S. *Linguagem: Teoria, análise e aplicações (8)*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras – UERJ, 2015b. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_a01.pdf Acesso em 01/06/2017.

_____. Crise na leitura e formação de leitores: uma questão de política linguística? *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, jan./jun. 2016. P. 185-203. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/23131> Acesso em 01/06/2017.

Um estudo das construções [deixar+(prep)+V2] no português do Brasil sob perspectiva construcional

José Roberto Prezotto Jr.¹

Introdução

Para a abordagem construcional (TRAUGOTT, 2012; TRAUGOTT e TROUSDALE, 2013), a língua é definida como uma rede de construções, as quais emergem na gramática a partir de novos pareamentos de forma-significado. Nesse modelo teórico, a mudança linguística é compreendida como unidades simbólicas que passam por convencionalização.

De forma mais específica, as construções são definidas como convencionais na abordagem construcional, entendendo que elas só se estabilizam na língua quando são compartilhadas por um determinado grupo de falantes; são simbólicas, pois são signos em que a relação entre forma e significado se dá de maneira arbitrária, e são unidades, pois em algum aspecto do signo elas são indissociáveis (GOLDBERG, 1995) ou tão frequentes (GOLDBERG, 2006), que o signo está arraigado na mente dos usuários da língua.

Nessa abordagem teórica, é muito comum o uso da metáfora da rede como forma de ilustrar como se estabelecem as relações entre as construções na língua. Sobre esse aspecto, Goldberg (2003) diz que “a totalidade do nosso conhecimento de língua é capturado por uma rede de construções”². (GOLDBERG, 2003 *apud* TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013, p. 8).

O material lexical dessa rede, segundo Traugott e Trousdale (2013), pode, ao longo do tempo, vir a servir a funções gramaticais, também conhecidas como procedurais ou processuais, ou então a funções de âmbito lexical, motivo pelo qual as construções podem ser entendidas e analisadas como operantes entre os polos de conteúdo (quando as construções que se formam na língua integram o arcabouço lexical da língua pelo fato de apresentarem significados específicos, próprios itens lexicais) e de processamento (quando as novas construções que se formam na língua exercem funções relacionais ou gramaticais).

1 Licenciatura em Letras pela Unesp/Ibilce. Este trabalho é parte de uma pesquisa de Iniciação Científica orientada pelo Prof. Dr. Edson Rosa Francisco de Souza, com auxílio da FAPESP (Proc. 2015/21622-5).

2 Tradução livre do original: the totality of our knowledge of language is captured by a network of constructions. (GOLDBERG, 2003 *apud* TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013, p. 8)

Levando em consideração tais considerações teóricas, trabalhamos com a hipótese de que o verbo “deixar” no português brasileiro integra construções que se organizam em diferentes esquemas de organização, com diferentes graus de abstração e composicionalidade, que incluem desde construções bitransitivas [SN+deixar+SN], de natureza lexical/predicativa, até uma construções auxiliares, representadas pelo esquema [deixar+(prep)+V₂], tidas como abstratas e gramaticais, e que instanciam, a nosso ver, dois tipos de construções no português: a) construção auxiliar modal, com valor deôntico, e b) construção auxiliar aspectual.

Neste trabalho, nossa atenção recai sobre as construções auxiliares com o verbo “deixar” no português do Brasil na sincronia do século XX. Ressaltamos, ainda, que este padrão emerge de uma mudança categorial, via neanálise, reconfigurando a rede linguística do português, por meio da inserção de novos pareamentos de forma e significado.

Desta maneira, esta mudança ocorre gradualmente, pois ao perder suas características lexicais e caminhando para a instância mais gramatical, a construção auxiliar, além de apresentar mudanças semântico-pragmáticas, apresenta também mudanças morfossintáticas, no sentido de que o verbo em apreço deixa de operar em construções transitivas como predicador para operar como auxiliar, em construções também transitivas, exercendo, assim, uma função mais processual na língua, o que nos leva a classificá-la neste trabalho como casos de construcionalização gramatical (TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013).

Para investigar as construções auxiliares formadas pelo verbo “deixar”, que instanciam construções modais deôntica/facultativa e de aspecto terminativo/prospectivo no português do Brasil, analisamos os graus de esquematicidade, produtividade e composicionalidade dessas construções, a fim de verificar a presença de traços de familiaridade e especialização na sua formação e consolidação na língua. Para isso, tratamos, inicialmente, dos aspectos teóricos da abordagem construcional essenciais à execução do trabalho, seguidos pela exposição dos procedimentos metodológicos e, por fim, pela apresentação dos resultados.

1. Fundamentos teóricos

Dentro da perspectiva construcional, Traugott e Trousdale (2013) definem dois tipos de mudança linguística: a *construcionalização* e a *mudança construcional*, como em:

[...] a criação de um novo pareamento de forma-significado (combinação de signos). Ela forma novos tipos de nós, os quais tem nova sintaxe ou morfologia e um novo significado codificado na rede linguística de uma população de falantes. Ela é acompanhada por mudanças nos graus de esquematicidade, produtividade e composicionalidade. A construcionalização de esquemas sempre resulta de uma sucessão de micro passos e, por conseguinte é gradual, isto é, novas microconstruções podem ser igualmente criadas gradualmente, mas elas, também, podem ser instantâneas. Microconstruções

criadas de forma gradual tendem a ser plenas de procedimento e as instantâneas são plenas de conteúdo.³ (TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013, p. 22, *italico no original*)

A construcionalização envolve neoanálise da forma morfossintática e do significado semântico/pragmático. Quando a mudança ocorre de forma gradual, ela pode ser acompanhada de mudanças construcionais anteriores, como micropassos, que podem afetar ou a forma ou o significado. A construcionalização, nesse caso, é o resultado de mudanças que afetam, ao mesmo tempo, a forma e o significado, desencadeando, assim, o surgimento de um novo nó na rede lingüística, isto é, de uma nova construção na rede de construções.

Segundo Traugott e Trousdale (2013), a construcionalização pode ser de dois tipos: a) construcionalização gramatical (plena de processamento), que resulta em construções que operam na gramática da língua, exercendo funções relacionais/gramaticais; b) construcionalização lexical (plena de conteúdo), que resulta em construções que operam no léxico da língua, justamente porque possuem um significado específico. Neste trabalho, nosso foco está no primeiro tipo, uma vez que o padrão auxiliar do “deixar” está no polo procedural.

Para Traugott e Trousdale, a construcionalização gramatical pode ser definida como:

[...] o desenvolvimento, por meio de uma série de pequenas mudanças de um novo pareamento de forma-significado de um determinado signo, o qual é, principalmente, apresenta uma função procedural. Um signo gramatical sugere como o falante conceitua relações entre os referentes na (s) cláusula (s) e como o destinatário deve interpretá-la (s). Nos diversos casos de construcionalização gramatical, têm-se a perda de significado lexical, entretanto as fontes também podem ser não-lexicais [...]⁴ (TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013, p. 147)

A construcionalização gramatical deve ser vista como um resultado de mudança, não como um processo, uma vez que o último se dá durante as mudanças construcionais. Seguindo esta perspectiva, entendemos a gramática como não-modular, porque privilegiamos as rotinas, os *chunks*, esquemas, entendendo as mudanças gramaticais como mais abrangentes do que aquelas analisadas na perspectiva mais tradicional dos estudos de gramaticalização (BYBEE, PAGLIUCA e PERKINS, 1994; HOPPER & TRAUGOTT, 1993)

3 Tradução livre: *the creation of formnew-meaningnew (combinations of) signs. It forms new type nodes, which have new syntax or morphology and new coded meaning, in the linguistic network of a population of speakers. It is accompanied by changes in degree of schematicity, productivity, and compositionality. The constructionalization of schemas always results from a succession of micro-steps and is therefore gradual. New micro-constructions may likewise be created gradually, but they may also be instantaneous. Gradually created micro-constructions tend to be procedural, and instantaneously created micro-constructions tend to be contentful.* (TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013, p. 22)

4 Tradução livre de: Grammatical constructionalization is the development through a series of small-step changes of a formnew-meaningnew sign that is (mostly) procedural in function. A grammatical sign cues how the speaker conceptualizes relationships between referents within the clause(s), and how the addressee is to interpret the clause(s). In many cases grammatical constructionalization involves loss of lexical meaning but the sources may also be non-lexical, [...] (TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013, p. 147)

Assim, para explicar esse tipo de mudança, que envolve a formação de novas construções, no caso das construções com o verbo “deixar”, valemo-nos das noções de produtividade, esquematicidade e composicionalidade (TRAUGOTT e TROUSDALE, 2013). Em relação às construções auxiliares com “deixar”, temos um aumento considerável de esquematicidade e produtividade e uma redução no grau de composicionalidade.

A esquematicidade, segundo Traugott e Trousdale (2013), envolve a abstratização e é uma propriedade de categorização, isto é, um esquema é uma generalização taxonômica de categorias linguísticas ou não. Os esquemas instanciados por construções são grupos gerais, plenos de conteúdo ou de processamento, que apresentam graus distintos de esquematicidade.

Ligada à noção apresentada acima está a produtividade, que é, por assim dizer, gradiente em cada construção, uma vez que a produtividade diz respeito à capacidade de uma construção (mais esquemática como V1+Prep+V2, por exemplo) para atrair construções menos esquemáticas, que passam, a partir daí, a integrar o rol de construções que estão ligadas a um padrão mais geral e abstrato e já devidamente convencionalizado na língua.

Por fim, a composicionalidade é pensada em termos da extensão do significado de uma dada construção, ou seja, o grau de transparência ou opacidade semântica de uma construção. Quando o significado é composicional, isto é, o significado da construção é derivado da soma das subpartes que a compõem, então dizemos que ela ainda possui transparência semântica, por outro lado, quando o significado é não-composicional, isto é, o significado da construção é decorrente do todo da construção, então dizemos que ela é opaca.

Além dessas três noções, o princípio da (inter) subjetivização (TRAUGOTT & DASHER, 2005) é de extrema importância para avaliarmos a natureza da mudança envolvendo o verbo “deixar” no português brasileiro, tendo em vista que as construções auxiliares formadas com esse verbo tendem a desenvolver valores subjetivos.

Este princípio faz referência ao processo semântico-pragmático de que o “falante se utiliza para tornar os significados das proposições cada vez mais subjetivos [baseados em suas crenças e atitudes]” (OLIVEIRA e LACERDA, 2013, p.71), ou, então, mais intersubjetivos, quando a mudança dessas construções resulta no desenvolvimento de significados que demonstram a preocupação do falante quanto à imagem do interlocutor.

Após apresentarmos os pressupostos teóricos que sustentam nossa investigação, apresentamos na seção seguinte a metodologia utilizada para a realização deste estudo.

2. Metodologia

Para a realização deste trabalho, que é de natureza qualitativa e quantitativa, adotamos abordagem cognitivo-funcional de Traugott e Trousdale (2013) e Bybee (2010).

O que apresentamos, aqui, é uma descrição das construções auxiliares com o verbo “deixar” no português brasileiro do século XX, que classificamos aqui como um caso de construcionalização gramatical, em razão das funções plenas de processamento que exercem na língua, podendo essas construções ser divididas em: a) construção auxiliar de valor modal deôntico/facultativo e b) construção auxiliar aspectual de valor terminativo/prospectivo.

Para tanto, utilizamos como material de investigação o *Corpus* do Português, organizado por Davis e Ferreira (2006), que é composto por mais de 45 milhões de palavras (mais de 57 mil textos escritos em Português distribuídos entre os séculos XIV e XX). Esse *corpus* contempla amostras de textos falados e escritos e possibilita a busca de dados por (i) variedade do Português (Europeu ou Brasileiro), (ii) período histórico do Português (do século 14 ao século 20), (iii) tipo de registro/gênero textual (oral, ficção, jornalístico e acadêmico), além de possibilitar aferir a frequência de uso de palavras e colocados⁵.

Para este trabalho, analisamos 381 ocorrências do século XX, considerando os graus de esquematicidade, produtividade e composicionalidade de cada ocorrência coletada, visando descrever os tipos de mudanças sofridas por essas construções na sincronia em questão.

Por fim, para garantir que todos os parâmetros seriam aplicados a todas as ocorrências da mesma forma, utilizamos, como ferramenta estatística e holística, o programa sociolinguístico *GoldVarbX* (SANKOFF, TAGLIAMONTE e SMITH, 2005), que permite apurar os números absolutos e percentuais de todos os fatores analisados.

3. Resultados e Discussão

No português brasileiro, o verbo “deixar” integra diferentes padrões construcionais, que se distribuem entre os polos lexical e gramatical da língua. No tocante à sincronia do século XX, identificamos na rede linguística sete padrões encabeçados por este verbo, a saber: a) construção transitiva [+agentivo] (com sentido de soltar, largar); b) construção transitiva [-agentivo] (com sentido de colocar, de movimento, de substituir etc.); c) construção de verbo-suporte (deixar claro, deixar de lado); d) construções verbo-nominais (deixar uma imagem); e) construção auxiliar modal deôntico (permissão) e facultativo, f) construção auxiliar aspectual (terminativo/prospectivo), e g) construções cristalizadas (deixar a peteca cair, etc).

Isto posto, a análise que apresentamos a seguir almeja descrever o padrão construcional auxiliar [deixar+(prep)+V₂] com o verbo “deixar” no português brasileiro do século XX.

5 O *corpus* está disponível em (<http://www.corpusdoportugues.org>). Segundo Davis e Ferreira, o *corpus* permite pesquisar palavras exatas ou frases, curingas, lemas, classes gramaticais, ou qualquer combinação desses tipos. Possibilita ainda, segundo Davis e Ferreira, fazer pesquisa por palavras vizinhas (colocados) com um máximo de dez palavras de cada lado “(ex. todos os substantivos perto de cadeia, todos os adjetivos perto de mulher, ou todos os substantivos perto de girar)”, incluindo a possibilidade de se verificar a frequência e a distribuição de palavras ou expressões por tipo de registro, variedade do Português e período histórico.

As duas construções auxiliares com “deixar” são muito frequentes, como podemos verificar na tabela abaixo. De todas as ocorrências coletadas, a de modal deôntico permissivo representa (18.4%) e a de auxiliar aspectual terminativo representa (18.1%) do recorte feito.

Tabela 1. Padrões construcionais encabeçados pelo verbo “deixar” no século XX.

	<i>Construção transitiva 1 [+agentivo]</i>	<i>Construção transitiva 2 [-agentivo]</i>	<i>Construção de Verbo-suporte</i>	<i>Construção Verbo-nominal</i>	<i>Construção modal deôntica</i>	<i>Construção auxiliar aspectual</i>	<i>Construção cristalizada</i>	Total
Total	116	60	30	23	70	69	13	381
	30.4%	15.7%	7.9%	6.0%	18.4%	18.1%	3.4%	100.0%

Como dissemos, anteriormente, o padrão auxiliar aqui descrito é fruto da construcionalização gramatical, uma vez que são construções auxiliares abstratas e mais gramaticais, situando-se no polo de processamento da rede de construções do português. Sendo assim, descrevemos, a partir de agora, suas principais características para depois verificarmos os graus de esquematicidade, produtividade e composicionalidade.

De acordo com Traugott (2011), entre o continuum léxico e gramática, há o desenvolvimento marcadores gramaticais, isto é, devido à construcionalização gramatical, construções plenas de conteúdo passam a codificar construções procedurais na língua, encabeçando novas construções de natureza gramatical, como a construções auxiliares.

No século XX, o padrão referente à construção auxiliar com “deixar” apresenta uma estabilidade e convive com outros padrões mais ou menos freqüentes, como podemos ver na tabela acima. Mais especificamente, as construções analisadas aqui seguem a macroconstrução do português $[V_1+(Prep)+V_2]$, em que o “deixar” ocupa a posição de $[V_1]$, podendo ser seguido sem preposição (no caso do modal deôntico, em geral) ou de uma preposição (no caso do aspectual terminativo) mais o verbo principal da oração $[V_2]$.

Primeiramente, caracterizamos a construção auxiliar modal com “deixar”, que exprime, segundo Hengeveld (2004)⁶, a modalidade facultativa orientanda para o evento, uma vez que esse tipo de modal explicita as condições circunstanciais ou físicas que favorecem ou permitem a ocorrência do evento descrito na sentença, como parece ser o caso de (1). Há também um segundo tipo de construção modal, caracterizada pelo esquema [deixar+V2], que expressa o valor modal deôntico

⁶ De acordo com Hengeveld (2004), é possível pensar em pelo menos cinco tipos de modalidade: *facultativa* (a que se refere à capacidade intrínseca ou adquirida), *deôntica* (que se refere àquilo que é permissível – legalmente, socialmente, moralmente), *volitiva* (que se refere àquilo que é desejável), *epistêmica* (que se refere àquilo que se conhece sobre o mundo atual) e *evidencial* (referente à origem da informação de que se trata).

de permissão, como se vê em (2), que, a nosso ver, ilustra o aumento crescente de subjetividade (TRAUGOTT & DASHER, 2005) em razão da avaliação.

(1) Outro artigo, o 7, parágrafo único, **deixa a entender**, ainda, que o governo vai arbitrar os preços e contratos que ainda não estiverem em URV quando de a criação de a nova moeda. (19N:Br:Folha)

(2) Quando o técnico vinha me buscar era um escândalo. Minha avó não queria me **deixar ir** e eu chorava, era uma loucura. Mas depois foi mudando (19Or:Br:Intrv:Cid)_

Como se observa, em (1), a construção auxiliar [deixar+Prep+V2] opera na expressão da modalidade facultativa orientada para o evento (HENGEVELD, 2004), com o sentido de “dar a impressão de”. Em (2), a construção auxiliar [deixar+V2], que mantém uma correlação com a construção auxiliar anterior, expressa a modalidade deôntica de permissão.

Outro tipo de construção que se baseia no mesmo esquema construcional [deixar+Prep+V2] é a construção auxiliar aspectual. Nesse caso, a mesoconstrução em questão parece instanciar dois tipos de construções aspectuais, uma com valor terminativo e outra com valor prospectivo. A esse respeito, Castilho (2002) argumenta que “o aspecto verbal é uma propriedade da predicação que consiste em representar os graus do desenvolvimento do estado-de-coisas aí codificado, ou, por outras palavras, as *fases* que ele pode compreender (p. 83, grifos no original)”. Considerada uma classe do subgrupo do aspecto imperfectivo, o mesmo autor revela que os auxiliares terminativos evidenciam a fase final do evento, assinalando os momentos finais da duração de um evento (p. 101), fazendo-nos pressupor que o evento indicado na predicação já começou. (BERTUCCI, 2010).

A construção auxiliar aspectual, em (3), encabeçada pelo verbo “deixar” denota o sentido de parar/cessar, ao passo que, em (4), a construção aspectual em negrito expressa o valor de aspecto prospectivo (projeta a ação para o futuro), no entanto, ambas são instanciadas pela mesma mesoconstrução. A diferença é o tipo de preposição que integra cada uma delas.

(3) A coisa ficou feia porque muitos professores **deixaram de ensinar** por causa dos salários pífios. (19Or:Br:Intrv:Pov)

(4) Uma disputa [...], o general Horace Smith-Dorrien e o general John French, **deixou por definir** se as forças deveriam enfrentar os seus perseguidores naquele local ou continuar a retirada. (19Ac:Enc)

Depois de apresentar as características principais das duas construções auxiliares estudadas, passamos, neste momento, à análise dos graus de esquematicidade, produtividade e composicionalidade (TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013), a fim de comprovar a construcionalização gramatical do padrão construcional [deixar+(Prep)+V₂].

Segundo Traugott e Trousdale (2013), as construções formam esquemas na rede linguística de uma língua, os quais se diferenciam pelos graus de esquematicidade veiculados em cada padrão construcional. Por conseguinte, as construções com o verbo “deixar” apresentam três graus de

esquematicidade: a) esquemática (aberta); b) intermediária (semiaberta), c) substantiva (fechada). Esses graus de esquematicidade são definidos a partir do aumento da abstraticidade da construção à medida que as restrições de seleção de elementos que podem preencher os *slots* da construção (ou mesoconstrução) diminuem.

A tabela abaixo nos mostra que as construções auxiliares modal e aspectual podem ser classificadas como semiabertas pelo fato de apresentarem apenas uma parte “preenchível”:

Tabela 2. Grau de esquematicidade das construções encabeçadas pelo verbo “deixar” no século XX.

	<i>Construção transitiva 1</i>	<i>Construção transitiva 2</i>	<i>Construção de Verbo-suporte</i>	<i>Construção Verbo-nominal</i>	<i>Construção modal deôntica (permissão)</i>	<i>Construção auxiliar aspectual</i>	<i>Construção cristalizada</i>	Total
Esquemática (aberta)	116	59	0	2	0	0	0	177
	65.5%	33.3%	0.0%	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%	46.5%
Intermediária (semiaberta)	0	1	30	21	70	69	4	195
	0.0%	0.5%	15.4%	10.8%	35.9%	35.4%	2.1 %	51.2%
Substantiva (fechada)	0	0	0	0	0	0	9	9
	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	2.4%

Ainda para Traugott e Trousdale (2013), no aumento de esquematicidade, devemos considerar duas questões: a) ao longo do tempo, microconstruções podem tornar-se mais esquemáticas ou mais abstratas, tornando-se os “melhores” membros de esquemas abstratos; b) a expansão dos esquemas, uma vez que eles podem vir a ter mais membros (extensibilidade dos esquemas). Então, podemos afirmar que por ainda permitir o preenchimento de *slots*, tais como os de Prep e V2, tanto a construção modal deôntica quanto a construção aspectual podem ser definidas como semiaberta. Esta, mesmo sendo mais fechada que a construção modal, não permitindo a inserção de nenhum elemento entre os verbos, ela pode ser construída com qualquer tipo de verbo no lugar do [V₂]. Como podemos ver nas ocorrências (5) e (6), em que temos um verbo de elocução e um verbo de atitude, respectivamente.

(5) *Acho desagradável dizer que um disse e outro **deixou de dizer**, mas tenho consciência tranqüila das conversas que tivemos com grupos dos quais já somos sócios.* (19Or:Br:Intrv:ISP)

(6) *Não conseguira ler todos os livros que separara, não houvera tempo. Mas viria a ler todos, e ainda muitos outros. Ia ler até o fim de minha vida, e nunca mais **deixaria de pensar*** (19:Fic:Br:Gattai:Cronica)

Outro parâmetro importante, para averiguar a construcionalização gramatical das construções em foco, é o grau de produtividade destas construções. Assim, buscamos verificar se os *slots* podem

ser preenchidos por elementos de diversos valores, aumentando a frequência de tipos de elementos ou se há alguma restrição quanto à seleção de elementos. O intuito, com isso, é verificar se há aumento de produtividade, manutenção de produtividade ou decréscimo de produtividade. A tabela abaixo traz os resultados a este respeito.

Tabela 3. Grau de produtividade das construções encabeçadas pelo verbo “deixar” no século XX.

	Construção transitiva 1 [+agentivo]	Construção transitiva 2 [-agentivo]	Construção de Verbo- suporte	Construção Verbo- nominal	Construção modal deontica (permissão)	Construção auxiliar aspectual	Construção cristalizada	Total
Aumento de produtividade	116 38.2%	60 18.5%	1 0.3%	10 3.1%	70 21.5%	69 21.2%	0 0.0%	326 88.1%
Manutenção da produtividade	0 0.0%	0 0.0%	29 81.9%	6 18.1%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	35 6.7%
Decréscimo da produtividade	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	7 35.0%	0 0.0%	0 0.0%	13 65.0%	20 5.2%

Como podemos observar, o padrão construcional auxiliar verbo “deixar” descrito neste trabalho apresenta um aumento de produtividade, uma vez que os *slots* podem ser preenchidos por uma gama vasta de elementos, como, por exemplo, o auxiliar aspectual terminativo permite o preenchimento de V_2 por qualquer tipo de verbo, seja ele de ação, estado, força, entre outros. Nesse padrão não há uma restrição de verbos que acompanham o “deixar” e a preposição “de”; o mesmo acontece com o auxiliar modal permissivo. Assim, podemos afirmar que este padrão é totalmente produtivo. Vejamos as ocorrências:

(7) *Eles foram notando que o trabalhador da recreação foi **deixando** de ser apenas um bico para estudantes durante as férias de verão (19N:Br:Cur)*

(8) *Ainda sobre os animais, não poderíamos **deixar** de fazer uma referência aos animais domésticos, isto é, os animais mansos (19Ac:Br:Enc)*

(9) *Os ribeirões transbordando e os rios enraivecidos não me **deixariam** passar. E ali ficamos - ele, o menino e eu - à espera (19:Fic:Br:Aguiar:Corpo)*

(10) *É desumano negar o tratamento aos doentes. E mais desumano, **deixar** os idosos morrerem à míngua depois de se aposentar (19N:Br:Cur)*

A figura abaixo ilustra como os verbos que se encontram em posição de $[V_2]$ que seguem o “deixar” $[V_1]$ nas duas construções auxiliares têm um caráter altamente produtivo.

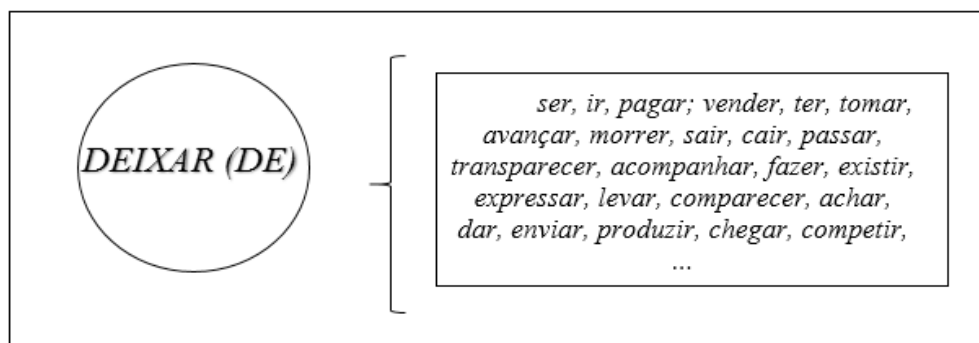


Figura 1. Lista de verbos na posição de [V₂] que seguem o “deixar” [V₁].

Enfim, a composicionalidade nos permite verificar se a extensão de sentido (pragmático ou semântico) das construções auxiliares com o “deixar” é decorrente da soma das subpartes que compõem a construção ou se o sentido é decorrente do todo dessa construção, que ocorre quando a construção é reconhecida como um *chunking* (BYBEE, 2010), em que a relação entre o significado e significante torna-se cada vez mais opaca.

A tabela a seguir apresenta números detalhados acerca desta noção.

Tabela 3. Grau de composicionalidade das construções encabeçadas pelo verbo “deixar” no século XX.

	<i>Construção transitiva 1 [+agentivo]</i>	<i>Construção transitiva 2 [-agentivo]</i>	<i>Construção de Verbo-suporte</i>	<i>Construção Verbo-nominal</i>	<i>Construção modal deônica (permissão)</i>	<i>Construção auxiliar aspectual</i>	<i>Construção cristalizada</i>	Total
+ composicional	116	60	0	13	0	0	0	189
	61.4%	31.8%	0.0%	6.8%	0.0%	0.0%	0.0%	49.6%
+ / - composicional	0	0	30	0	70	69	0	169
	0.0%	0.0%	17.8	0.0%	41.4%	40.8%	0.0%	44.3%
- composicional	0	0	0	10	0	0	13	23
	0.0%	0.0%	0.0%	43.5%	0.0%	0.0%	56.5%	6.1%

No recorte analisado, há um equilíbrio com as construções auxiliares com “deixar” entre mais composicionais e mais ou menos composicionais, como podemos observar na tabela 3. As construções auxiliares modal e aspectual são mais ou menos composicionais, porque já apresentam um certo grau

de opacidade e o sentido já se apresenta menos composicional, mas ainda mantêm um certo poder de analisabilidade (BYBEE, 2010). Vejamos os exemplos:

(11) *O laudo terá setecentas páginas. Se houver recursos contra o laudo, ele só irá se manifestar no prazo previsto pelo edital, de cinco dias após a entrada do recurso. Ele não quis dizer se haverá consórcios inabilitados, mas **deixou a entender** que isso poderá acontecer. (19N:Br:SCat)*

(12) *Devido às novas condições e aos avanços do período, os humanos **deixam de viver** em cavernas. (19Ac:Br:Enc)*

Em ambas ocorrências acima, podemos verificar o esvaziamento semântico do [V₁] “deixar”, razão pela qual classificamos, então, tais construções como mais ou menos composicionais. Ademais, podemos verificar ainda a presença de analisabilidade (BYBEE, 2010) nesses padrões construcionais, uma vez que o usuário da língua reconhece a informação dos arquétipos do [V1] e [V2] individualmente, ou seja, este traço não se perdeu totalmente.

4. Considerações finais

Neste trabalho, a partir dos dados coletados na sincronia do século XX, argumentamos que o verbo “deixar” se construcionaliza gramaticalmente, encabeçando construções de natureza procedural com funções específicas: modal deôntico e facultativo e auxiliar aspectual (terminativo e prospectivo). Essas construções apresentam tanto mudanças na forma (de construção transitiva a construção auxiliar) quanto mudanças no significado (modal e aspectual) que são responsáveis pela criação de novas construções no português.

Em termos de esquematicidade, argumentamos que as construções auxiliares modais e as construções auxiliares aspectuais se organizam de acordo com os seguintes estratos: macroconstrução [V1+(PREP)+V2], mesoconstrução [DEIXAR+(PREP)+V2], microconstrução [deixar+V2], [deixar+a+V2], [deixar+de+V2] e [deixar+por+V2]. Vejamos:

Macroconstrução	[V1+(PREP)+V2]
Mesoconstrução	[DEIXAR+(PREP)+V2]
Microconstrução	[deixar+V2], [deixar+a+V2], [deixar+de+V2] e [deixar+por+V2].
Constructos	deixar fazer, deixa a entender, deixou de ensinar e deixou por fazer

Na figura abaixo, explicitamos, então, a hierarquia construcional com o verbo “deixar”, explicitando os níveis esquemáticos (macroconstrução, mesoconstrução, microconstrução e constructo), os quais captam as similaridades e diferenças formais e funcionais entre os padrões construcionais encabeçados pelo verbo em análise:

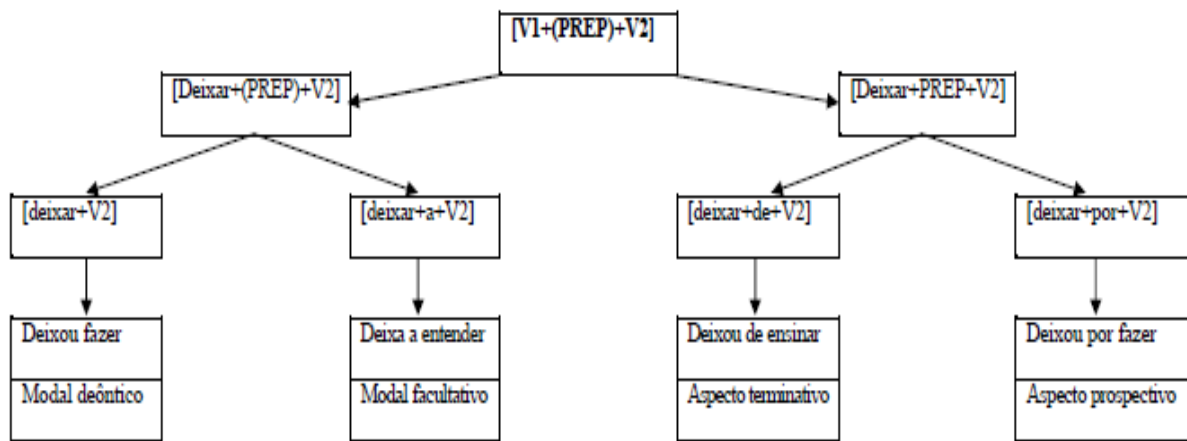


Figura 2. Rede hierárquica do verbo “deixar” na sincronia do século XX.

As construções auxiliares modais e as construções auxiliares aspectuais integram a macroconstrução [V1+(PREP)+V2], considerada mais esquemática e abstrata, que provavelmente propiciou, por meio da analogia, a criação de novas mesoconstruções, e, assim, de microconstruções, conforme se observa na figura 2. As construções modais e aspectuais, apesar de serem diferentes e exercerem diferentes funções na gramática do português, guardam traços morfossintáticos semelhantes entre elas.

Em suma, a análise aqui apresentada levanta evidências que parecem comprovar a nossa hipótese de construcionalização do verbo “deixar”. Ademais, mostramos que as construções com “deixar” circulam entre o polo de conteúdo (lexical) e o polo de processamento (gramatical), exibindo uma grande produtividade no português do Brasil.

Referências bibliográficas

- BERTUCCI, R. Aspecto terminativo: verbos auxiliares no português brasileiro. *Filologia e Linguística Portuguesa*. n. 12(1), 2010, p. 41-58.
- BYBEE, J. L., PAGLIUCA, W.; PERKINS, R. D. 1991. Back to the future. In Traugott and Heine, eds., Vol. II: 17–58.
- BYBEE, J. *Language, use and cognition*. Cambridge: CUP, 2010.
- CASTILHO, A. T. de. 2002. Aspecto verbal no português falado. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques & RODRIGUES, Ângela. C. S. (orgs). *Gramática do Português Falado*, v. VIII, Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 83-122.
- DAVIES, M. FERREIRA, M. *Corpus do Português: 45 milhões de palavras, 1300s-1900s*, 2006. Disponível online em <http://www.corpusdoportugues.org>.
- GOLDBERG, A. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

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

HENGEVELD, K. Illocution, Mood and Modality. In: BOOIJ, G., LEHMANN, C., MUGDAN, J. (eds.). *Morphology. A handbook on Inflection and Word Formation*, vol 2. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p. 1190-1201.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C.. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LACERDA, F. A. C., OLIVEIRA, N. F. Evidências acerca da gramaticalização de construções com o verbo “esperar”. *Cadernos de Letras da UFF*, n.47, 2013, p.67-88.

ROSÁRIO, I. da, Gramática, gramaticalização, construções e integração oracional: algumas reflexões. In.: OLIVEIRA, M. R. e ROSÁRIO, I. C. *Linguística Centrada no uso: teoria e método*. RJ: Lamparina, Faperj, 2015, p. 36- 50.

SANKOFF, D., TAGLIAMONTE, S., SMITH, E. *Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows*. Toronto: University of Toronto, 2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>

TRAUGOTT, E. C. Modality from a Historical Perspective. *Language and Linguistics compass* 5/6, 2011, p.381-396.

_____. Grammaticalization, constructions and the incremental development of language. In: ECKARDT, R.; JÄGER G.; VEENSTRA, T. (Eds.). *Variation, Selection, Development*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 219-250.

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. B. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press. 2005

TRAUGOTT, E. C. & TROUSDALE, G. *Constructionalization and Constructional changes*. Oxford, 2013.

A variabilidade das rotinas articulatórias no desenvolvimento fonológico do PB

Paloma Maraísa Oliveira Carmo¹

Maria de Fátima de Almeida Baia²

Introdução

Na fase de aquisição infantil das primeiras palavras, são ocorrentes adaptações da forma alvo a partir de determinados padrões. Aplicada aos Sistemas Adaptativos Complexos (SACs), a manifestação desses padrões apresentaria variabilidade e dinamicidade no sistema em desenvolvimento. Isso significa dizer que o percurso na aquisição inicial tende a ser diferenciado em cada indivíduo, i.e. cada criança pode se apropriar de diferentes padrões sistemáticos embora o alvo seja o mesmo, o que chamamos de variabilidade de rotinas articulatórias.

A partir dessas considerações, neste trabalho, investigamos a emergência de *templates*, isto é, padrões sistemáticos de combinação segmental e/ou prosódica, na aquisição do português brasileiro (PB) falado em Vitória da Conquista (BA). Para tanto, o nosso aporte teórico é o da Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC) (THELEN; SMITH, 1994, De BOT, 2008), segundo a qual o desenvolvimento da linguagem é entendido como um processo de evolução, no qual as representações não são estáticas e podem ser graduais (BAIA, 2013). A perspectiva da complexidade enfatiza, ainda, que variabilidade, flexibilidade e assincronia tendem a ocorrer no processo de desenvolvimento.

Junto com a perspectiva dos SAC, este estudo baseia-se no Modelo dos Exemplares e Fonologia de Uso (BYBEE, 2002) no intuito de investigar e explicar a influência da frequência de determinada palavra e/ou segmento no input.

Sistemas Adaptativos Complexos e desenvolvimento fonológico

Uma das preocupações da perspectiva dos SAC é explicar o que é caótico e, aparentemente, desviante no sistema, a partir de uma perspectiva emergentista. Para esse sistema adaptativo, cada informação acessada é estocada no sistema, influenciando a emergências de novas estruturas. Em outras palavras, trata-se de um sistema composto por múltiplos elementos interconectados que trocam energia livremente; razão pela qual é designado como Sistemas Complexos (LARSEN-FREEMAN

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

2 Professora Doutora integrante do Programa de Pós Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e coordenadora do GEDEF (Grupo de Estudos de Desenvolvimento Fonológico) na mesma instituição.

e CAMERON, 2008). Os componentes desse sistema complexo emergem da interação e apresentam um comportamento não-linear. Essa não-linearidade refere-se à desproporcionalidade entre o efeito e a causa do sistema em desenvolvimento, ou seja, a discrepância que pode ocorrer entre a quantidade de input e o seu resultado.

Por essa razão, na perspectiva da Complexidade, o sistema não segue uma ordem e, tampouco, está programado para formar padrões específicos. Certamente, ele precisa estar aberto à entrada de matérias e energia para que mudanças ocorram durante o seu desenvolvimento e padrões possam emergir. No entanto, esses padrões emergem de acordo com a configuração dos agentes que operam na sua formação em momentos de instabilidade e estabilidade.

Mesmo na perspectiva da Complexidade a linguagem pode ser entendida como um sistema dinâmico, aberto e com momentos de instabilidade, não descartamos momentos de estabilidade e nem emergência de padrões. A estabilidade, na perspectiva, não é referenciada a um sistema fixo e imutável, conforme defende os mentalistas, pois ela assume um comportamento variável e flexível (THELEN e SMITH, 1994), que é atribuído ao desenvolvimento dos componentes que interagem e das mudanças que ocorrem em paralelo, e não, necessariamente, às representações linguísticas dadas *a priori*. Em virtude disso, assume-se que há uma representação de memória mais ampla, expansível e, principalmente, ativa (ALBANO, 2012). Por essa razão, o léxico não é mais compreendido como uma lista de formas canônicas arbitrárias de palavras, mas um conjunto de informações detalhadas.

No que se refere ao desenvolvimento fonológico podemos afirmar, devido às diferentes experiências e interação compartilhadas pela criança com o seu ambiente linguístico, que cada uma, no seu curso de aquisição, apresenta características idiossincráticas (VIHMAN, 1993). Esse desenvolvimento é delineado, individualmente, a partir das características e influências recebidas do meio externo. Dessa maneira, em uma visão dinâmica, a aquisição seria mais intrínseca, mais complexa e, inclusive, mais imprevisível do que uma abordagem linear defenderia.

Considerando a experiência e a interação nesse sistema tão complexo, podemos afirmar que a linguagem é o resultado da abstração de elementos variáveis em um sistema interconectado. Ela é também uma habilidade que depende de capacidades motoras e auditivas e, principalmente, do estímulo do ambiente (VIHMAN *et al*, 2008). Em razão disso, não há regras concebidas por estruturas geneticamente determinadas, mas são adquiridas a partir do fluxo de energia, i.e input linguístico, que o sistema abstrai constantemente. Em se tratando da linguagem, Ellis (2011) reúne um conjunto de características que define essa habilidade:

- The system consists of multiple agents (the speakers in the speech community) interacting with one another.
- The system is adaptive, that is, speakers' behavior is based on their past interactions, and current and past interactions together feed forward into future behavior.

- A speaker's behavior is the consequence of competing factors ranging from perceptual mechanics to social motivations.
- The structures of language emerge from interrelated patterns of experience, social interaction, and cognitive processes. (ELLIS, 2011, p.13)³

Acrescenta-se a isso o seguinte, uma vez que o desenvolvimento é considerado plástico e gradual, momentos de reorganização interna no sistema são suscetíveis de ocorrerem, enfatizando, dessa maneira, mudanças ao invés de estágios fechados. Essas reorganizações emergem quando um sistema está em busca de padrões que melhor se encaixe na sua forma alvo a partir de algum tipo de interação. Nesse caso, a percepção, a ação e a aprendizagem contribuem nessa formação de padrões que, segundo Guimarães-Oliveira (2008), são vistos como reflexo de experiência de atuar e perceber o mundo.

Quando a criança se depara com determinadas estruturas da forma alvo, o esperado é que ela tente produzir até atingir uma estabilidade, por meio de associações de categorias já adquiridas. Dentro dessas produções, há ajustes realizados no sistema condicionados pela auto-organização⁴, que compreende a formação espontânea de padrões. Assim sendo, cada criança é desafiada a produzir diferentes categorias que estão expostas em seu ambiente de desenvolvimento, assumindo, dessa maneira, um perfil único e individual (CRISTÓFARO-SILVA, 2003).

Além de apresentar a variabilidade no desenvolvimento fonológico infantil por meio da auto-organização, é preciso considerar a emergência do padrão como propriedade. Essa propriedade não é resultado de uma estrutura imediata e dada a *priori*, mas ela é alcançada a partir de diferentes estímulos e múltiplos momentos de instabilidade. Assim, a ordem emergente não é resultado de uma estrutura hierárquica, mas surge com base nas capacidades estruturais e funcionais do sistema (BAIA; CORREIA, 2016). Diante disso, podemos afirmar que o princípio da auto-organização guia a emergência de padrões sistemáticos ou também chamado de *templates*. Na próxima seção, abordamos sobre esses padrões como meio facilitador da produção infantil inicial.

Relação entre o modelo dos exemplares e a emergência dos *templates*

Quando a criança está adquirindo as primeiras palavras, ela se apropria de diferentes estratégias a fim de expandir seu léxico, como por exemplo, reduplicações, apagamento, redução (VIHMAN, 1993). Muitas dessas estratégias carregam um padrão preferencial, chamado de *template* que, segundo Vihman (2016), caracteriza o período inicial do desenvolvimento fonológico.

3 O sistema consiste em múltiplos agentes (os falantes na comunidade de fala) interagindo uns com os outros. O sistema é adaptativo, isto é, o comportamento dos falantes é baseado em suas interações passadas, e as interações atuais e passadas juntas se alimentam em direção a um comportamento futuro. O comportamento de um orador é a consequência de fatores concorrentes desde mecanismos perceptuais às motivações sociais; As estruturas da linguagem emergem de padrões inter-relacionados de experiência, interação social e processos cognitivos. (ELLIS, 2011, p.13) (Tradução nossa)

4 Princípio da auto-organização é um conceito dos SAC que significa a formação espontânea de padrões (KELSO, 1995).

Segundo a autora, esse período inicia-se quando a criança, na tentativa de produzir formas mais complexas do adulto, tentando superar o ritmo de seu avanço no controle motor e articulatório, e no planejamento da fala. Ainda, de acordo com autora, o desenvolvimento de um *template* pode ser compreendido de duas maneiras:

On the one hand, we can see the child as working from an internal schema induced or implicitly abstracted away from his experience of producing words [...] On the other hand, we can conceptualize the process as the extension of a motoric routine or procedure, in which the child's intent to repeat a familiar adult word triggers the motoric 'readiness' or 'motor memory' that has successfully achieved word production previously. ⁵(VIHMAN, 2016. p.71)

Desse modo, o *template* possibilita o aprimoramento da rotina articulatória bem como pode ser empregado em determinadas palavras sem exceder a capacidade fonética da criança. É sabido, também, que a existência desses padrões facilita a expansão lexical e contribui para o desenvolvimento de padrões mais complexos refletidos na produção de diferentes crianças de acordo seu ambiente linguístico (BAIA; CORREIA, 2016).

Esses padrões sistemáticos são implementados pela criança a partir de generalização e adaptação de formas iniciais para encaixar em um determinado padrão familiar ou em um número reduzido de possibilidades articulatórias (SMITH, 2011; CRISTÓFARO-SILVA e GUIMARÃES-OLIVEIRA, 2011). De acordo com Baia (2014), esses padrões/ rotinas articulatórias emergem da forma alvo e são empregados pela criança de acordo as formas fonológicas já adquiridas.

É importante enfatizar que não é qualquer padrão que pode ser entendido como *template*. Para ser considerado um padrão sistemático na fala infantil, é preciso que haja uma frequência de ocorrência na produção da criança.

De acordo com Vihman (2016), os *templates* podem ser classificados em dois tipos: *template* selecionado e *template* adaptado. O primeiro estrutura um padrão, preferencialmente, familiar e mais próximo da forma alvo, já o *template* adaptado ocorre quando a criança, depois de ter produzido cerca de 10 a 50 palavras, começa a tentar palavras adultas mais desafiadoras, adaptando algumas delas às rotinas do *output* já existentes. Só para ilustrar, extraímos alguns exemplos do trabalho de BAIA e CORREIA (2016) a respeito dessas duas classificações de *templates* no desenvolvimento fonológico do PB.

Palavra Selecionada	Forma-Alvo	Palavra adaptada	Forma-Alvo
[ne. 'ne]	nenê	[pa. 'pa]	pica-pau
[na. 'na]	nanar	[kɔ. 'kɔ]	cocoricó
[pi. 'pi]	pipi/xixi	[ka. 'ka]	galinha

5 Por um lado, podemos ver a criança trabalhando a partir de um esquema interno induzido ou implicitamente abstraído da sua experiência de produzir palavras [...] Por outro lado, podemos conceituar o processo como a extensão de uma rotina ou procedimento motor, em que a intenção da criança de repetir uma palavra adulta familiar desencadeia a "prontidão" motora ou a "memória motora" que conseguiu atingir a produção de palavras produzidas anteriormente. (VIHMAN, 2016. p.71) (tradução nossa)

Em geral, as palavras selecionadas apresentam relação com a forma alvo, ao passo que as palavras adaptadas apresentam uma estrutura diferenciada dela. Não se pode deixar de ressaltar que a emergência desses padrões é diferenciada entre as crianças que assume um comportamento variável, dinâmico e idiossincrático na sua organização fonológica.

Todavia, é importante ressaltar que tais padrões não ocorrem isolados do papel da palavra e sua significação. Para ser considerado um padrão sistemático na fala infantil é preciso que haja uma frequência de ocorrência na produção da criança, o que significa que precisa haver a necessidade de expressar tal significação na sua interação. Segundo Cristófaró–Silva e Guimarães–Oliveira (2011):

A aplicação de um padrão é um indício de que a criança possui uma representação holística, global da palavra e não apenas do segmento consonantal ou vocálico em si. Assim, a relação entre a produção da criança e o alvo adulto não pode ser compreendida com base em estratégias do tipo inserção, cancelamento ou substituição de segmentos. Há de se considerar, portanto a aplicação de padrões em palavras específicas. (CRISTÓFARO–SILVA e GUIMARÃES–SILVA, 2011, p.34)

Para abordar a relação entre o conteúdo (significado) e a estrutura fônica sendo desenvolvida, nos apoiamos no modelo de exemplares, que é entendido como um modelo de representação de memória que, vinculado à Fonologia de uso, considera níveis de abstração por meio da categorização de exemplares armazenados a partir de similaridades fonéticas, semânticas e do contexto de uso. Segundo Oliveira–Guimarães (2013), os exemplares representam um conjunto de itens lexicais experienciados pelo falante. Nessa perspectiva, as representações linguísticas consistem em uma memória enriquecida, uma vez que são armazenadas todas as informações que um falante pode extrair da sua experiência linguística. Dessa maneira, trata-se de um modelo multirepresentacional que assume a representação linguística do componente fonológico como multiplamente especificada, isto é, inclui fonemas, alofones e detalhes fonéticos finos, informações sobre o falante, sobre a situação social em que a palavra está contextualizada etc.

Segundo o modelo, todas as unidades experienciadas são registradas na memória a partir das similaridades e acomodam todas as possibilidades de realização. Categorias mais frequentes estão mais aptas a apresentarem um maior número de exemplares, ao passo que categorias menos frequentes tendem a diminuir o registro de exemplares categorizados. Essas categorias são mapeadas em forma de nuvens de exemplares composta por informações linguísticas e não linguísticas. Só para ilustrar, temos a figura abaixo, representando uma organização de categorias via exemplares.

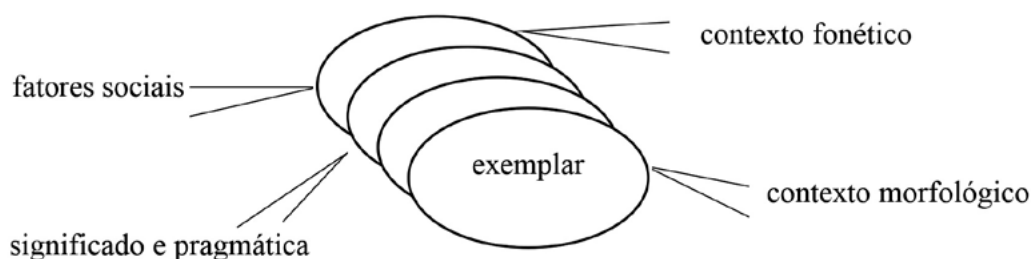


Figura 1. nuvem de exemplares (CRISTÓFARO–SILVA, 2003, *apud* BYBEE, 2001)

Assim, nossa visão é a de que os *templates* não se manifestam como estrutura fônica/articulatória isolada, isto é, apenas relacionada com aspectos motores. Sua emergência está relacionada com diferentes contextos linguísticos e fatores que influenciam o desenvolvimento linguístico da criança. É essa interação que caracteriza o caráter dinâmico e complexo do sistema fonológico em desenvolvimento.

Metodologia

Os dados discutidos, neste artigo, são provenientes de *corpus* de fala espontânea de uma criança com desenvolvimento típico de 1 a 2 anos, do sexo feminino, residente na cidade baiana de Vitória da Conquista, a qual designamos com L. Os dados dessa criança conquistense são pertencentes ao Banco de dados do GEDEF (Grupo de Estudos de Desenvolvimento Fonológico). São estudos longitudinais/observacionais, de 12 sessões com intervalos mensais, cerca de 30 minutos cada, em meio a interações espontâneas entre crianças e mães/ demais cuidadores. Essas interações eram envolvidas por brincadeiras, leituras e contação de história.

Depois de coletados os dados, transcrevemos com base no formato CHAT, do sistema de descrição de dados do *Child Language Data Exchange System* (CHILDES) que, segundo Del Ré, Hilário e Mogno (2011), pode contribuir, satisfatoriamente, para os trabalhos em aquisição, além de possibilitar o compartilhamento dos dados e facilitar a troca de informações.

Realizadas as transcrições em formato CHAT e IPA, seguimos com a categorização de palavras. Para isso, partimos dos critérios apresentados por Vihman e McCune (1994), os quais consideram que o candidato à palavra que gera dúvidas quanto a sua categorização deve apresentar aspectos fônicos próximos ao do alvo e/ou pistas de contexto específico de uso para não ser descartado de início. É válido ressaltar que para ser considerada palavra é preciso apresentar no mínimo quatro critérios. Caso contrário, será entendido como balbucio. Os critérios propostos por eles, em um resumo elaborado por BAIA (2014), são:

- (1) **Critérios baseados no contexto:** a) *contexto determinativo*– refere-se a palavras com significados específicos, facilmente identificáveis no contexto; b) *identificação materna*– envolve o conhecimento dos cuidadores em relação à produção da criança, em acordo com o pesquisador; *uso múltiplo*– quando a criança usa a mesma produção mais de uma vez; *episódios múltiplos*– observa-se a mesma produção com formas fonológicas semelhantes em diferentes contextos.
- (2) **Critérios baseados no modelo de vocalização:** a) *correspondência complexa*– a forma infantil corresponde a dois segmentos próximos a forma alvo; b) *combinação exata*– observa-se se até mesmo um ouvido não treinado consegue reconhecer um exemplo de palavra; c) *correspondência prosódica* verifica-se uma correspondência prosódica (acento, quantidade de sílaba) da produção infantil com a forma alvo.

- (3) **Relação com outras vocalizações:** a) *tokens imitados*– observa-se se a criança compreende em sua produção o *token* imitado; b) *invariante*– verifica se todas as produções exibem as mesmas formas fonológicas; c) *sem usos inadequados*– as produções ocorrem e mesmo contexto de uso que sugerem o mesmo significado.

Após a coleta e a categorização, levantamos o seguinte quadro para a análise dos dados:

Quadro 1. Relação dos dados considerados para a análise

Criança	Faixa etária	Total de produções
L.	1;0 – 2;0 anos 12 sessões	Palavras: 1256 <i>tokens</i>

Para a identificação de *templates*, na fala de cada criança, consideramos uma frequência \geq 40% de ocorrência em cada sessão, podendo ocorrer na mesma palavra ou em palavras distintas.

Discussão e análise

Com base nos dados analisados, verificamos variações nas produções infantis de L. para análise, neste estudo, de carácter qualitativo.

Observamos que ocorreram variações na produção de uma mesma palavra, em uma única sessão como também em sessões diferentes. Exemplificamos com o quadro a seguir:

Quadro 2. variação da mesma palavra produzida na mesma sessão por L.

Idade	Forma alvo	Produção
1;0 ¹	mamãe	[ma.'ma]
1;1	papai	[pa] [pa.'pi]
1;2	chulé	[du.'da] [du.'te] ['da.ti]
1;3	abre	['a.bʊ] ['a.bi]
1;4	vovô	[βo.'βo]
1;5	mãe	[ã.'ã] [mã]
1;6	Lara	['a.ɐ] ['la.lɐ]
1;11	gato	['ga.tʊ] ['ga.dʊ] ['ta.tʊ]

¹ Ler **ano; mês; dias** em 1;1, um ano e um mês.

Toda essa variabilidade de produção não pode ser, automaticamente, explicada como resultante de um *template* operante. Por essa razão, faz-se necessário verificar a frequência dos padrões na fala de L. que emergem a partir de adaptações da forma alvo a fim de evitar classificar fenômenos fonológicos isolados como *templates*.

A ocorrência de cada padrão articulatório foi verificada em cada sessão separadamente levando em consideração o critério de 40% de repetição de uma determinada estrutura fônica para ser elencada como *template*. Os seguintes *templates* foram encontrados na análise dos dados de L.:

- i) $T_1: V_{\text{vogal (médio) baixa}}$
 $T_2: C_{\text{bilabial}} V: 'C_{\text{bilabial}} V$
 $T_3: C_{\text{alveolar}} V: 'C_{\text{alveolar}} V$
 $T_4: CV: 'CV / 'CV.CV$
 $T_5: 'V.CV$
 $T_6: CV$

A fim de ilustrarmos a variabilidade na emergência das rotinas articulatórias, mostramos o quadro a seguir com os *templates* operantes ao longo do desenvolvimento fonológico de L. de 1 a 2 anos.

Quadro 3. Emergência dos *templates* na fala de L.

	1;0	1;1	1;2	1;3	1;4	1;5	1;6	1;7	1;8	1;9	1;10	1;11	2;0
T	$C_{\text{bilabial}} V: 'C_{\text{bilabial}} V$ $V_{\text{(médio) baixa}}$	$V_{\text{médio-baixa}}$		V	$C_{\text{alveolar}} V: 'C_{\text{alveolar}} V$			V $'V.CV$		CV $CV: 'CV$ $'CV.CV$			

Houve momentos de uso e desuso dos padrões, o que demonstra não haver, necessariamente, uma linearidade no seu uso e desuso:

Como vemos acima, houve *template* que além de carregar o padrão prosódico preferencial, isto é, o tipo silábico e a posição do acento, também apresentou características específicas da qualidade vocálica, como $V_{\text{vogal baixa}}$ que predomina na sessão inicial de L. com produções monossilábicas com a vogal baixa [a] e a médio-baixa [ɛ].

O quadro a seguir, exemplifica a ocorrência de cada um dos *templates* tanto na sua forma selecionada quanto adaptada:

Quadro 4. exemplos de produções de L. com *templates* selecionados e adaptados

Template	Forma adaptada	Forma selecionada
V _{vogal (médio) baixa}	-----	é [ɛ] / a [a]
CV	não [nũ] / dançar [sa]	dá [da] / vó [vɔ]
C _{bilabial} V.'C _{bilabial} V	-----	papai [pa.'pa]/ mamãe [ma.'ma]
C _{alveolar} V.'C _{alveolar} V	tocar [to.'da] / giz [de.'ti]	neném [nɛ.'nɛ]
CV.'CV/ 'CV.CV	Xuxa [ʃu.'ʃa]/ dentro ['dẽ.tɔ]	vovó [vo.'vɔ] / puxa ['pu.ʃɐ]
'V.CV	Outro ['ɔ.tɔ]/ Outra ['o.ta]	Esse ['ɛ.ʃɪ]

Em relação aos dados de L., verificamos, também, evidências de mecanismos isolados que não evidenciam uma rotina articulatória dominante, mas sim casos de processos fonológicos como: **plosivização** - i) 1;2 L. produziu ‘chulé’ como ['da.tɪ], ii) (1;6) produziu ‘quente’ como [tẽi.tʰɪ], ii) (1;8) L. produziu ‘música’[mu.'ʃɪɔ]; iv) (1;9) produziu ‘Xuxa’ como [du.'ʃa]; **apagamento** – i) 1;1 L. produziu ‘beijo’ como [de], ii) 1;2 produziu ‘Renata’ como [ta], iii) 1;4 produziu ‘não’ como [nã]; **anteriorização** – 1;10 L. produziu ‘gato’ como ['da.tɔ]. Além disso, na sessão 1;10, L. fez uso frequente de palavras da forma alvo com [p], como em *pé, peixe, pintinho, pau, pode, pilha*.

Considerações finais

A variabilidade das rotinas articulatórias usadas por L. indica que uma proposta que tenha como intuito explicar as rotinas iniciais precisa incorporar a relação entre a estrutura fonotática e o léxico no desenvolvimento linguístico, proposta que, nesta pesquisa, baseou-se no Modelo dos *templates* e no Modelo dos Exemplares. Além disso, esperamos ter mostrado que momentos de instabilidade, ou, em termos de complexidade, momentos de “caos”, caracterizam o percurso do desenvolvimento típico também.

Referências bibliográficas

- ALBANO, E. C. **Uma introdução à dinâmica em fonologia, com foco nos trabalhos desta coletânea**. São Paulo, Abralín, v.2. 2012.
- BAIA, M.F.A. O papel do balbucio na formação dos *templates*. **Estudos Linguísticos**. 43(2): p. 679-695, 2014.
- BAIA, M. F. A.; CORREIA, S. A auto-organização na emergência da fonologia: *templates* na aquisição do português brasileiro e europeu. **Revel**, v. 14, n 27, 2016.
- BYBEE, J. Usage-based theory and exemplar representations of constructions. Thomas Hoffman. **The Oxford Handbook of Construction Grammar**, 2013. p.49–69.

- BYBEE, J. Phonological evidence for exemplar storage of multiword sequences. **Studies in second language acquisition**, 2002. p.215–219.
- CRISTÓFARO-SILVA, T. Descartando fonema: a representação mental na fonologia de uso. In **Teoria Linguística: Fonologia e outros temas**. D. da HORA e COLLISCHONN (org.). João Pessoa: Editora Universitária, 2003. p. 200–231.
- CRISTÓFARO-SILVA, T.; OLIVEIRA-GUIMARÃES, D.. A aquisição de africadas alveopalatais: contribuições teóricas e metodológicas. In: FERREIRA-GONÇALVES, G.; BRUM-de-PAULA, M. R.; KESKE-SOARES, M. (Orgs.) **Estudos em Aquisição fonológica**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária-UFPel, 2011. p.31–46.
- De BOT, Kess. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. **Bilingualism: Language and Cognition**. Groningen. 2008, p 7–21.
- DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; MOGNO, A. S. Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos. In: FERREIRA-GONÇALVES, G.; BRUM-de-PAULA, M.; KESKE-SOARES, M. (Orgs.) **Estudos em Aquisição Fonológica**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária-UFPel, 2011. p. 11–16.
- ELLIS, N. C. **The emergence of language as a Complex Adaptative System**. Routledge/Taylor Francis 2011.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- OLIVEIRA-GUIMARÃES, D. O. **Percursos de construção da fonologia pela criança: uma abordagem dinâmica**. 2008. 329p. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, 2008.
- OLIVEIRA-GUIMARÃES, D. Beyond early words: word template development in Brazilian Portuguese. In: VIHMAN, M.; KEREN-PORTNOY, T. (org.) *The emergence of Phonology: Whole-Word approaches, cross-linguistic evidence*, 2013.
- SMITH, C. Variation and similarity in the phonological development of french dizygotic twins: phonological bootstrapping towards segmental learning? **York Papers in Linguistics**, n 11. 2011. p. 74–87.
- THELEN, E.; SMITH, L. B. **A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action**. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.
- VIHMAN, M. M. Variable paths to early word production. **Journal of Phonetics**, 21. 1993. p.61–82
- VIHMAN, M. M.; DEPAOLIS, R. A.; KEREN-PORTNOY, T. Babbling and words: A Dynamic Systems perspective on phonological development. In: Bavin, E. (ed.), *Handbook of child language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- VIHMAN, M. M. Prosodic structures and templates in bilingual phonological development. **Bilingualism: Language and cognition**, v 19. Cambridge. 2016. p 69–88.
- VIHMAN, M. M.; McCUNE, L. When is a word a word? **Journal of Child Language**, 21. Cambridge, 1994. p.517–542.

O funcionamento do discurso produzido por indígenas: produção de sentidos

Adriana Recla¹

Introdução

Neste artigo trazemos a discussão sobre a Análise do Discurso de linha francesa, no intuito de fornecer elementos para uma reflexão teórica e metodológica sobre o conceito de interdiscurso e sua contribuição para investigações de práticas discursivas produzidas por indígenas tupiniquins².

Nosso objetivo é examinar o modo como determinados interdiscursos, em interação, no funcionamento do discurso produzido por indígenas, interferem no processo de produção de sentidos, ampliando as possibilidades de leitura. Seleccionamos para análise o discurso *O velho e o rapaz*, registrado na coletânea *Os tupinikim e guarani contam...* (Mugrabi, 2005) que, embora escrito em língua portuguesa, foi produzido por sujeitos tupiniquins.

Esclarecemos que nosso *corpus* é “produto elaborado por educadores indígenas com a intenção de resgatar e manter a memória discursiva de um povo que, como acontece com boa parte das populações indígenas, está perdendo as formas de contar-se” (RECLA, 2014, p. 16”).

Tomamos como referencial teórico-metodológico a Análise do Discurso (doravante AD), nas perspectivas apontadas por Dominique Maingueneau (2005, 2006 e 2015). Centramo-nos nas categorias de interdiscurso, cenas de enunciação (ênfase na cenografia) e *ethos* discursivo, pois observamos que por meio dos mecanismos interdiscursivos, da cenografia e do *ethos*, o discurso indígena constrói os mais diversos temas para construir mundos reais e imaginários.

Justificamos a escolha da AD por entendermos que ela é um observatório privilegiado, tendo em vista que qualquer sociedade pode ser apreendida por meio de uma certa regulação da palavra.

Os resultados da pesquisa revelaram que os efeitos de sentido presentificados nesse discurso são possíveis devido às correspondências entre múltiplos discursos. Ademais o discurso selecionado se apresenta como um espaço propício para a transmissão de valores antropológicos, morais, éticos, espirituais, entre outros, o que o torna mais perceptível na própria comunidade discursiva que o utiliza em suas práticas cotidianas.

1 Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Professora de Língua Portuguesa das Faculdades Integradas de Aracruz – FAACZ.

2 Existem aproximadamente 2.579 indígenas no município de Aracruz, estado do Espírito Santo, pertencentes à etnia tupiniquim, distribuídos nas aldeias de Caieiras Velhas, Irajá, Pau-Brasil e Comboios (TEAO & LOUREIRO, 2009, p. 41).

1. Pressupostos teóricos

A abrangência que a AD alcançou nos últimos anos nos leva a perceber que seu desenvolvimento se dá a partir da exploração de novas formas de relacionamento com o texto e com o discurso.

Nas configurações atuais, a AD começa a se interessar pelo estudo do discurso como portador de elementos linguísticos da prática socio-histórica do sujeito. O discurso passa a não ser mais concebido como um objeto de uma abordagem estritamente linguística e a noção de texto passa a ser vista como unidade linguística fornecedora de significação da qual o analista parte para mostrar os mecanismos dos processos de significação que presidem a textualização da discursividade. Por esta razão, as dimensões do discurso passam a ter uma perspectiva mais ampla do que o sentido do texto.

Estudos que tratam de fenômenos linguísticos despertam e efetivam a interação dialógica e o intercâmbio de pesquisa, como é o caso da AD. Maingueneau recorda que a análise do discurso tem força crítica uma vez que ela relaciona os textos as suas condições de possibilidade. Assim, para os analistas de discurso, a própria diversidade do discurso se dá como objeto (MANGUENEAU, 2015b).

Elegemos, neste artigo, as seguintes categorias de análise: o interdiscurso, as cenas de enunciação e o ethos discursivo.

Maingueneau (2005a) defende que o discurso só adquire sentido no universo de outros discursos com o qual entra em relação explícita ou implícita. O discurso é atravessado pela interdiscursividade, tendo como propriedade constitutiva o fato de estar em relação com outros discursos. É preciso, nessa perspectiva, relacioná-lo a outros discursos, sabendo-se que cada gênero de discurso tem a sua forma particular de tratar essa multiplicidade de relações interdiscursivas.

Podemos considerar que o objeto de análise da AD passa a ser apreendido sob um duplo viés: a partir de sua gênese e da própria relação com o interdiscurso. O fato de coexistirem outros discursos que instituem o que é dito nos enunciados faz com que os sentidos construídos e institucionalizados legitimem o dizer.

É preciso colocar o interdiscurso como um espaço de regularidade pertinente, do qual diversos discursos são apenas componentes. Tal proposição não quer dizer que certo discurso seja formulado do mesmo modo que todos os discursos do mesmo campo, visto que não nos é possível estabelecer, em razão da evidente heterogeneidade e da existência de uma zona de regularidade semântica, os inúmeros posicionamentos de um determinado campo (MAINGUENEAU, p. 36-37). Enfim, sem a presença do Outro, não há identidade discursiva.

Outro pressuposto enfatizado por Maingueneau é o de que cada gênero de discurso exige uma cena específica, o que impõe ao co-enunciador determinado modo de inscrição no espaço e no tempo, um modo de enunciação, um suporte material, uma finalidade (MAINGUENEAU, 2006, p.112).

Maingueneau (2005) elabora, então, a noção de cena enunciativa, distinguindo-a em uma tripla interpelação: cena englobante, cena genérica e cenografia. A cena englobante é aquela que define o

tipo de discurso (político, científico, filosófico, jurídico etc.) e nos situa para interpretarmos o discurso selecionado, em nome de que ele convoca o co-enunciador, em função de para qual finalidade ele foi organizado. A cena genérica define o gênero do discurso. Para interpretar essa cena é preciso saber de que modo seu estatuto interpela o enunciador e correlativamente o co-enunciador. É, na cenografia, que os estatutos de enunciador e de co-enunciador são validados, além de validar o tempo e o espaço, a partir dos quais a enunciação se desenvolve.

Desse modo, na construção da enunciação a noção de dêixis espaço-temporal tem papel fundamental na construção da cenografia, pois é por meio dela que a instância de enunciação legitima e delimita a cena e a cronologia que o discurso constrói para autorizar sua enunciação.

Por fim, consideramos também a categoria *ethos* discursivo, crucialmente ligada ao ato de enunciação e tomada como construção discursiva do enunciador feita a partir de características linguísticas e sociais. Nessa direção, o *ethos* discursivo prevê a construção de uma imagem projetada no discurso, pois ela é constitutiva desse discurso, integra a enunciação, e não um saber extradiscursivo sobre o enunciador.

A seguir, realizaremos a análise do discurso “O velho e o rapaz” no intuito de alcançarmos o objetivo elencado neste trabalho.

2. A análise: o discurso “O velho e o rapaz”

O velho e o rapaz

Em um lugar distante, havia uma casa onde moravam um velho com sua esposa e suas três filhas. Uma dessas filhas queria se casar, mas decidiu que só se casaria com um rapaz que tivesse o mesmo pensamento dela.

Certo dia, o velho saiu para fazer uma pequena compra. Chegando na quitanda, entrou um rapaz que levava consigo um guarda-chuva e um par de sapato.

Ambos começaram a conversar.

Conversa vai, conversa vem, após fazer a compra, o velho seguiu caminho de volta à casa e o rapaz o acompanhou. Ao andarem uma certa distância, encontraram um rio sem ponte. O rapaz então pegou seu par de sapato que carregava nas costas e o calçou. Depois de terem atravessado o rio, os tirou novamente. O velho, por sua vez, ficou pensando:

— Este rapaz deve ser louco!

Os dois continuaram a caminhada conversando e, mais adiante, passando embaixo de uma mata, o rapaz armou o guarda-chuva. Encabulando, o velho continuou pensando:

— Este rapaz é um louco!

Depois de terem atravessado a mata, o rapaz desarmou o guarda-chuva e continuou o caminho conversando com o velho.

Após uma longa caminhada, finalmente avistaram a plantação e a casa do velho.

Passando pela plantação, o velho disse:

— Essa aqui é minha plantação de arroz.

O rapaz respondeu:

— Sua plantação está comida.

O velho, todo pensativo, chegando em casa disse:

— E essa aqui é minha casa!

E o rapaz, cheio de suas idéias, respondeu:

— O esteio de sua casa está quebrado.

Mesmo encabulado com as reações do rapaz, o velho convidou para entrar e jantar com a família, pois já era tarde.

O rapaz aceitou o convite. Acomodou-se num canto e continuou a conversa com o velho.

O velho pediu à sua esposa que preparasse uma galinha para o jantar. Tomando a liberdade, o rapaz pediu à senhora que preparasse a galinha inteira, sem cortá-la em pedaços. E assim fez senhora.

Depois de pronto o jantar, ao se sentarem à mesa e antes mesmo de começaram a comer, o rapaz repartiu a galinha, dando a cabeça para a velha, as asas para as filhas, os pés para o velho e comeu todo o resto.

Após o jantar, confuso com tais atitudes do rapaz, o velho chamou a família num canto e falou:

Esse rapaz deve ser louco. Ele veio me acompanhando e quando chegamos ao rio, ele calçou os sapatos.

A filha que queria se casar, fez o seguinte comentário:

— Ele tem razão, papai, porque dentro do rio pode ter um pedaço de vidro ou outras coisas e pode cortar o pé. Já na estrada, ele está vendo o que tem à sua frente.

— Nesse ponto o velho concordou a com a filha, mais continuou a contar:

_ Quando passamos na mata ele armou o guarda-chuva.

A filha, novamente, interferiu:

— Ao armar o guarda-chuva, papai, ele estava pensando que poderia cair um galho ou pedaço de pau na sua cabeça e fazendo isso se protegeu.

O velho concordou novamente com sua filha e continuou sua conversa:

— Ao passarmos pela plantação e chegarmos em casa, ele disse que a plantação já está comida e o esteio da nossa casa está quebrado. Não consegui entender.

Mais uma vez, a filha falou:

— Papai, faz sentindo, porque plantação, mesmo sem esta colhida, é o que vai pagar a nossa dívida na venda, pois não temos dinheiro. E o esteio é o senhor que já está velho, próximo a morrer.

O velho continuou falando:

— E agora, no jantar ao repartir a galinha, deu a cabeça para sua mãe, as asas para vocês, os pés para mim e comeu todo o resto.

A filha de novo, respondeu-lhe:

— Veja, papai, ele deu a cabeça para mamãe porque ela é a cabeça da casa, os pés para o chefe que é o senhor e asas para nós, porque um dia nós vamos nos casar e ir embora.

Encabulado com as considerações da filha, o velho ficou com o ar pensativo durante um longo momento, depois acabou concordando. Realmente o rapaz tinha razão.

Por ter adivinhado seu pensamento, o rapaz pediu a moça em casamento e a mesma aceitou. (EDUCADORES TUPINIKIM & GUARANI; MUGRABI, E. (Org.), 2005, p. 167-170).

A seguir, procedemos à análise.

Recorte 01

Em um lugar distante, havia uma casa onde moravam um velho com sua esposa e suas três filhas. Uma dessas filhas queria se casar, mas decidiu que só se casaria com um rapaz que tivesse o mesmo pensamento dela.

Certo dia, o velho saiu para fazer uma pequena compra. Chegando na quitanda, entrou um rapaz que levava consigo um guarda-chuva e um par de sapato.

Ambos começaram a conversar.

Conversa vai, conversa vem, após fazer a compra, o velho seguiu caminho de volta à casa e o rapaz o acompanhou. Ao andarem uma certa distância, encontraram um rio sem ponte. O rapaz então pegou seu par de sapato que carregava nas costas e o calçou. Depois de terem atravessado o rio, os tirou novamente. O velho, por sua vez, ficou pensando:

— Este rapaz deve ser louco!

Os dois continuaram a caminhada conversando e, mais adiante, passando embaixo de uma mata, o rapaz armou o guarda-chuva. Encabulando, o velho continuou pensando:

— Este rapaz é um louco!

Depois de terem atravessado a mata, o rapaz desarmou o guarda-chuva e continuou o caminho conversando com o velho.

Após uma longa caminhada, finalmente avistaram a plantação e a casa do velho.

Passando pela plantação, o velho disse:

— Essa aqui é minha plantação de arroz.

O rapaz respondeu:

— Sua plantação está comida.

O velho, todo pensativo, chegando em casa disse:

— E essa aqui é minha casa!

E o rapaz, cheio de suas idéias, respondeu:

— O esteio de sua casa está quebrado.

Mesmo encabulado com as reações do rapaz, o velho convidou para entrar e jantar com a família, pois já era tarde.

O rapaz aceitou o convite. Acomodou-se num canto e continuou a conversa com o velho.

O velho pediu à sua esposa que preparasse uma galinha para o jantar. Tomando a liberdade, o rapaz pediu à senhora que preparasse a galinha inteira, sem cortá-la em pedaços. E assim fez senhora.

A cenografia desse excerto apresenta, já no início, a topografia discursiva que delimita a cena e dá lugar ao enunciador e co-enunciador, como atestamos em:

Em um lugar distante, havia uma casa onde moravam um velho com sua esposa e suas três filhas. Uma dessas filhas queria se casar, mas decidiu que só se casaria com um rapaz que tivesse o mesmo pensamento dela.

O enunciador dá pistas discursivas ao longo do discurso para que o co-enunciador se insira na cena e ocupe um lugar na cenografia engendrada. O discurso direto, por sua vez, presente em todo o discurso, colabora para enlaçar o co-enunciador a construir o tema, pois a cenografia construída sinaliza a imagem discursiva do rapaz como alguém que tem comportamentos aparentemente de alguém que é “louco”. Vejamos nos fragmentos que seguem:

O rapaz então pegou seu par de sapato que carregava nas costas e o calçou. Depois de terem atravessado o rio, os tirou novamente. O velho, por sua vez, ficou pensando:

— Este rapaz deve ser louco!

Os dois continuaram a caminhada conversando e, mais adiante, passando embaixo de uma mata, o rapaz armou o guarda-chuva. Encabulando, o velho continuou pensando:

— Este rapaz é um louco!

Depois de terem atravessado a mata, o rapaz desarmou o guarda-chuva e continuou o caminho conversando com o velho.

Acenamos no discurso que o fiador confere a si mesmo uma identidade compatível com o mundo que ele constrói em seu enunciado, incorporando o lugar daquele que tem saber. A incorporação do co-enunciador no discurso vai além da identificação com o fiador, pois é o mundo ético dos que fazem o bem, do qual o fiador participa, que dá acesso a essa incorporação. Constrói-se um *ethos* discursivo de alguém que possui saber.

Recorte 02

Depois de pronto o jantar, ao se sentarem à mesa e antes mesmo de começaram a comer, o rapaz repartiu a galinha, dando a cabeça para a velha, as asas para as filhas, os pés para o velho e comeu todo o resto.

Após o jantar, confuso com tais atitudes do rapaz, o velho chamou a família num canto e falou:

Esse rapaz deve ser louco. Ele veio me acompanhando e quando chegamos ao rio, ele calçou os sapatos.

A filha que queria se casar, fez o seguinte comentário:

— Ele tem razão, papai, porque dentro do rio pode ter um pedaço de vidro ou outras coisas e pode cortar o pé. Já na estrada, ele está vendo o que tem à sua frente.

— Nesse ponto o velho concordou a com a filha, mais continuou a contar:

— Quando passamos na mata ele armou o guarda-chuva.

A filha, novamente, interferiu:

— Ao armar o guarda-chuva, papai, ele estava pensando que poderia cair um galho ou pedaço de pau na sua cabeça e fazendo isso se protegeu.

O velho concordou novamente com sua filha e continuou sua conversa:

— Ao passarmos pela plantação e chegarmos em casa, ele disse que a plantação já está comida e o esteio da nossa casa está quebrado. Não consegui entender.

Mais uma vez, a filha falou:

— Papai, faz sentindo, porque plantação, mesmo sem esta colhida, é o que vai pagar a nossa dívida na venda, pois não temos dinheiro. E o esteio é o senhor que já está velho, próximo a morrer.

O velho continuou falando:

— E agora, no jantar ao repartir a galinha, deu a cabeça para sua mãe, as asas para vocês, os pés para mim e comeu todo o resto.

A filha de novo, respondeu-lhe:

— Veja, papai, ele deu a cabeça para mamãe porque ela é a cabeça da casa, os pés para o chefe que é o senhor e asas para nós, porque um dia nós vamos nos casar e ir embora.

Encabulado com as considerações da filha, o velho ficou com o ar pensativo durante um longo momento, depois acabou concordando. Realmente o rapaz tinha razão.

Por ter adivinhado seu pensamento, o rapaz pediu a moça em casamento e a mesma aceitou.

Identificamos neste excerto (02) o entrecruzamento de diversos discursos que são regidos por um sistema de restrições semânticas que direcionam as relações interdiscursivas materializadas discursivamente. Desse modo, destacamos a presença de um discurso de conhecimento/sabedoria, como verificamos nos fragmentos a seguir: “Encabulado com as considerações da filha, o velho ficou com o ar pensativo durante um longo momento, depois acabou concordando. Realmente o rapaz tinha razão”.

É a voz enunciativa da moça que apresenta para o pai a compreensão das ações que o rapaz foi realizando ao longo do caminho, como verificamos em:

A filha que queria se casar, fez o seguinte comentário:

— Ele tem razão, papai, porque dentro do rio pode ter um pedaço de vidro ou outras coisas e pode cortar o pé. Já na estrada, ele está vendo o que tem à sua frente.

A filha, novamente, interferiu:

— Ao armar o guarda-chuva, papai, ele estava pensando que poderia cair um galho ou pedaço de pau na sua cabeça e fazendo isso se protegeu.

Mais uma vez, a filha falou:

— Papai, faz sentindo, porque plantação, mesmo sem esta colhida, é o que vai pagar a nossa dívida na venda, pois não temos dinheiro. E o esteio é o senhor que já está velho, próximo a morrer.

A filha de novo, respondeu-lhe:

— Veja, papai, ele deu a cabeça para mamãe porque ela é a cabeça da casa, os pés para o chefe que é o senhor e asas para nós, porque um dia nós vamos nos casar e ir embora.

Nesse excerto, torna-se presentificado o tom moralizante a respeito da sabedoria, pois o jovem e a moça, mesmo sem tanta idade, tinham muitos conhecimentos, como observamos em:

Encabulado com as considerações da filha, o velho ficou com o ar pensativo durante um longo momento, depois acabou concordando. Realmente o rapaz tinha razão.

Ao término do discurso, temos um final que nos remete ao discurso do conto de fadas, como podemos verificar em:

Por ter adivinhado seu pensamento, o rapaz pediu a moça em casamento e a mesma aceitou.

O discurso possibilita a transmissão de aspectos da cultura tupiniquim, o que significa que não se pode pensar a comunidade sem o discurso, e vice-versa. A prática discursiva em questão vai se configurando a ponto de delinear a própria historicização da questão indígena.

Considerações finais

O discurso analisado é elaborado a partir do reconhecimento do Outro e os elementos organizadores cooperam no processo de incorporação interdiscursiva. Isso revela que as manifestações discursivas indígenas (re)nascem na coletividade da aldeia, pois ao serem vivenciadas por todos, por meio dos próprios discursos, há o compartilhamento e a rememoração dos costumes, das tradições e das crenças, acumulados ao longo do tempo.

Por fim, o funcionamento discursivo desse discurso indica que a prática discursiva indígena se estabiliza em diversos caminhos interdiscursivos, o que exige do co-enunciador um conhecimento desse campo discursivo.

Referências bibliográficas

EDUCADORES TUPINIKIM & GUARANI; MUGRABI, Edivanda (Org.). *Os tupinikim e guarani contam...* 2. ed. Vitória: Departamento de Imprensa Oficial do Espírito Santo, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005.

_____. *Cenas da enunciação*. Tradução Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva; Néelson P. da Costa e Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2006.

_____. *Discurso e análise do discurso*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. *O que pesquisam os analistas do discurso*. In: *Revista da ABRALIN*, vol. XIV, n.2, 2015b, pp. 31-40.

RECLA, Adriana. *A semântica global em práticas discursivas indígenas*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. São Paulo. PUC-SP, 2014.

TEAO, Kalna Mareto & LOUREIRO, Klítia. *História dos índios do Espírito Santo*. Vitória: Editora do Autor, 2009.

Revolução e *impeachment*: democracia e apartidarismo à luz da constitucionalidade

Eliana da Silva Tavares¹

1. Pontos de partida

No âmbito do presente artigo, buscamos compreender o modo como os referentes *revolução* e *impeachment* vão sendo construídos, por meio de manchetes dos jornais *O Globo* e *Última Hora*, relativamente à maneira como é noticiada a deposição do presidente João Goulart, em 1964, e *O Globo* e *Le Monde Diplomatique Brasil*, por sua vez, em relação à deposição da presidente Dilma Rousseff, em 2016. Os três veículos de comunicação foram utilizados a partir de suas versões digitalizadas, disponíveis na *internet*.

Nossa questão consiste em investigar, no interior da Semântica (Sócio)Cognitiva, os *processos de categorização* envolvidos na constituição dos referentes *revolução* e *impeachment*. Nesse medida, utilizamos, enquanto aporte teórico, as noções de (i) *legitimação* e de *dominação* (Van Dijk: 2015a; 2015b), e de (ii) *normas semânticas* (Geeraerts: 2008), buscando cotejar em que medida tais concepções podem ser relacionáveis. Nosso postulado é de que as noções de *legitimação* e de *norma semântica de autoridade* estabelecem uma interface entre si, e também de que são constituídas à luz de relações categoriais que envolvem *perspectivização* e *efeitos de prototipicidade*.

2. Referência e categorização: o mundo, a mente e a língua

Os estudos relativos à significação, em Semântica, estão relacionados a indagações da seguinte natureza: “Como [...] pode ser possível que o Mundo contenha apenas partículas físicas inconscientes e, no entanto, que contenha também consciência? Como pode o Universo mecânico conter seres humanos intencionalistas – isto é, seres humanos que podem **representar o Mundo** para si mesmos? Como, em suma, pode um mundo essencialmente sem significado conter significados?” (Searle, 1984, p. 17-18) [grifo nosso].

A questão que o filósofo da linguagem apresenta consiste em saber “como podem os seres humanos serem intencionalistas e, em sendo intencionalistas, como têm a possibilidade de conceptualizar o mundo?”. O primeiro viés de seu problema é maior que o escopo do presente artigo

¹ Doutora, FURG.

e, portanto, não nos cabe abordá-lo², já o segundo, relativo justamente à relação entre o *mundo* e a *conceptualização* que dele fazemos, via linguagem, constitui precisamente um dos aspectos do objeto de estudo da Semântica, a saber, a significação (e seus processos de constituição).

No entanto, para que não fiquemos aprisionados pelo emaranhado de suas palavras, é preciso compreender que, mesmo *mundo* e *consciência* são conceitos decorrentes de uma construção discursiva, a partir da qual podemos admitir que consciência está sendo utilizada no sentido de “ter compreensão de, acerca de, sobre”, enquanto para, mundo, podemos mobilizar uma compreensão como “a totalidade daquilo que conhecemos e experienciamos”. Para Searle, a questão seria compreender de onde vem a consciência/ significação relativamente a mundo, uma vez que o autor faz referência a um mundo eminentemente físico, mecânico e, em princípio, estabelecido. Para nós, a questão reside em saber como a língua efetua a relação entre o mundo e a possibilidade de o dizer, ou seja, de conceptualizá-lo (por meio de significações que o constituem e constroem); numa palavra, a questão reside em saber qual a relação entre o mundo, a mente e a língua.

Do ponto de vista dos estudos Linguísticos (Sócio)Cognitivos, não cabe compreender a relação entre mundo, mente e língua a partir de uma perspectiva meramente representacional, no sentido de que a língua estabeleceria uma relação biunívoca com o mundo; antes, a compreensão com melhor valor heurístico é aquela, segundo a qual, a conceptualização é fruto de um fazer semiótico, simbólico.

Na mesma direção de Searle, Lakoff (1987, p. 280) indaga-se sobre, *What gives human beings the power of abstract reason? Our answer is that human beings have what we will call a conceptualizing capacity*². Dentre outros elementos, o autor afirma que a capacidade de conceptualização está relacionada a *the ability to form complex concepts and general categories using image schemas as structuring devices. This allows us to construct complex event structures and taxonomies with superordinate and subordinate categories* (Lakoff, 1987, p. 281).

O autor, no desenvolvimento de suas considerações, relaciona *conceitos* e *categorias*, afirmando que alguns tipos de conceitos seriam constituídos em termos de cenários, e que, por exemplo, *garçom* seria estabelecido a partir do cenário de *restaurante*. Para o Lakoff,

For every such concept, there can be a corresponding category: those entities in a give domain of discourse that the concept (as characterized by the cognitive model) fits. If the concept is characterized in the model purely by necessary and sufficient conditions, the category will be classically defined. It can give rise to simple prototype effects if it is possible for entities in the domain of discourse to meet some background conditions of the model. [...] if the concept is defined not by necessary and sufficient conditions but by a graded scale, then the resulting category will be a graded category (Lakoff, 1987, p. 286).

A implicação mais direta, de uma abordagem como essa, consiste na importância atribuída à organização das categorias, que se constituiriam não mais em termos de condições necessárias e suficientes, como nos modelos clássicos, mas em termos de membros mais centrais, mais prototípicos.

2 Para indagações desta natureza, remetemos o leitor a Michael Tomasello (1999) e (2014).

Entretanto, uma unidade não seria um membro prototípico por qualquer traço imanente que pudesse conter, mas antes, por um *efeito de prototipicidade*. Dessa forma, o autor questiona também a perspectiva psicológica mais tradicional, de que as categorias estariam no mundo e os conceitos estariam na mente, uma vez que

Linguistic categories should be of the same type as other categories in our conceptual system. In particular, they should show prototype and basic-level effects. Evidence about the nature of linguistic categories should contribute to a general understanding of cognitive categories in general. Because language has such a rich category structure and because linguistic evidence is so abundant, the study of linguistic categorization should be one of the prime sources of evidence for the nature of category structure in general (Lakoff, 1987, p. 58).

Nesse contexto, é possível formular a experiência cognitiva humana enquanto possibilidade de operar perspectivas de compreensão do mundo, balizadas, de um lado, pelo aspecto mais estrutural da linguagem e, de outro, por relações culturais, sociais e históricas - é essa experiência que deve tornar-se cognição, conceptualização, por meio de procesos semânticos em que relações referenciais e relações categoriais funcionam como interdependentes -.

3. Normas semânticas e a divisão do trabalho linguístico

De acordo com Geeraerts (2008), a noção de normas semânticas é baseada em forças sócio-semânticas, as quais consistiriam em *cooperação, autoridade e conflito*. Para o escopo do presente artigo, importa a noção de norma semântica de autoridade, a qual envolve uma revisão estabelecida pelo autor relativamente à noção de divisão do trabalho linguístico, como estabelecida por Putnam (1975).

Putnam propõe que um grupo linguístico, por não ser homogêneo, não pode ter o mesmo conhecimento relativamente à língua e que, portanto, os membros de uma comunidade sócio-semântica se relacionariam de maneira diferente com os significados linguísticos, assim, *linguistic communities are not necessarily homogeneous: semantic knowledge may be unevenly distributed over the members of the speech community* (Geeraerts, 2010, p. 225). Para Putnam, haveria membros dos grupos linguísticos que utilizariam a língua a partir de uma perspectiva leiga, portanto, mais estereotipada, enquanto outros membros seriam *experts* em diferentes setores do conhecimento, conseqüentemente, seriam responsáveis por uma denominação mais rígida, e acabariam por desempenhar uma função de *autoridade* sócio-semântica em temas específicos. Podemos exemplificar esta questão admitindo que leigos, de um modo geral, consideram que uma pessoa está morta quando ela parou de respirar, mas médicos, em função de uma expertise específica, podem atribuir a uma pessoa a condição de *morte encefálica*, apesar de ela continuar respirando.

Para Geeraerts, uma concepção linguístico-cognitiva da linguagem é *a belief in the contextual, pragmatic flexibility of meaning, the conviction that meaning is a cognitive phenomenon that exceeds the boundaries of the word, and the principal that meaning involves perspectivization* (Geeraerts, 2010, p. 166). Nos estudos de Linguística Cognitiva, a perspectivização está vinculada à constituição

do sentido, porque estabelece ângulos específicos de percepção, interpretação e compreensão do mundo. Assim, a perspectivização se efetiva no interior de eventos, que são circunstanciados cultural, social e historicamente.

É com base em tal panorama que Geeraerts (2008) aproxima *divisão do trabalho linguístico e perspectivização* à consequente compreensão de aspectos normativos que envolvem a construção do significado. Para o autor, *next to the division of linguistic labor, other forces have to be identified as shaping the social dynamics of meaning – including **conflicts of interest*** (Geeraerts, 2008, p. 24) [grifo nosso].

Geeraerts retoma as considerações de Putnam justamente porque compreende que a divisão do trabalho linguístico não pode ser estabelecida simplesmente em termos de critérios meramente objetivos, como expertise, ou não, de determinados membros de grupos linguísticos, para que esses possam arbitrar questões de denominação. Para Geeraerts, há que se considerar que tanto leigos, quanto *experts*, possuem conflitos de interesse, vinculações ideológicas, e que, portanto, os critérios envolvidos na divisão do trabalho linguístico não podem ser tão objetivos como apontados pela noção de Putnam. Há critérios cognitivos e comunicativos que estabelecem interesses específicos para que determinados elementos, e não outros, sejam colocados em perspectiva, como ilustram as manchetes do site *G1*:



(Figura 01 *print screen web*)

Em ambas manchetes há a informação do alto valor da moeda norte-americana, entretanto, em 13 de fevereiro de 2015, é posta em perspectiva uma informação negativa atrelada ao custo do dólar, qual seja, o fato de os brasileiros *perderem* poder de compra e, conseqüentemente, não viajarem para o exterior; enquanto a segunda manchete, de 15 de maio de 2016, perspectiviza uma informação positiva: a atração de turistas estrangeiros. A primeira manchete divulga o valor de câmbio para a moeda, que seria mais de três reais, enquanto a segunda não explicita tal informação.

Diferentes possibilidades podem explicar a ênfase dada ao alto valor do dólar nas duas manchetes. Uma primeira seria considerar o local de divulgação, já que a primeira manchete está no interior de um *link* denominado *Turismo e Viagem*, enquanto a segunda está atrelada ao *link Economia*. De um ponto de vista de quem gostaria de viajar, um alto custo para o dólar seria um aspecto negativo,

o qual é posto em perspectiva pela manchete, ao passo que, sob o prisma econômico, o ingresso de turistas no país seria um aspecto positivo, que, por sua vez, é perspectivizado pela manchete de *GI*. Entretanto, estas duas manchetes circularam nas redes sociais da seguinte maneira:



(Figura 02 *print screen web*)

A compreensão posta em perspectiva é de que o *site G1* seria tendencioso na maneira como divulga informações, uma vez que, em 13 de fevereiro de 2015, o Brasil estava sob o governo de Dilma Rousseff, enquanto, em 15 de maio de 2016, após o *impeachment* da presidente, o país estava sob o governo de Michel Temer. Essa possibilidade de interpretação é fundamentada na perspectiva de que o *site* teria vinculações ideológicas sustentando uma ou outra maneira de noticiar o alto valor da moeda norte-americana.

Nessa medida, se admitimos que um *site* de notícias exerce um papel social de relativa autoridade, se considerada sua expertise jornalística, as considerações de Geeraerts (2008), referentes à questão de conflito de interesses, por parte de agentes sociais considerados como autoridades semânticas, relativamente à divisão do trabalho linguístico, podem ser aplicadas aos discursos produzidos e veiculados mídia.

4. Os Estudos Críticos do Discurso

Os Estudos Críticos do Discurso estabelecem um campo de estudos interdisciplinar, cujo escopo são *os modos como as estruturas do discurso produzem, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as relações de poder e de dominação na sociedade* (Van Dijk, 2015a, p. 115).

Van Dijk (2015a) retoma a relação entre *poder e linguagem*, relativamente à questão da *legitimação de discursos*, ao afirmar que *discurso e poder social* são categorias por meio das quais atores e grupos sociais são reconhecidos e validados (ou não). Para o autor, o processo de legitimação se dá por meio dessas relações categoriais, e portanto, envolve aspectos análogos àqueles considerados pela Linguística Sociocognitiva, quais sejam: linguagem, cognição e relações culturais, sociais e históricas.

Dessa forma, *dominação* é uma categoria constituída a partir da noção de *legitimação*, uma vez que *propriedades do texto e da fala tipicamente condicionam certas propriedades e estruturas*

sociais, políticas ou culturais, e vice-versa (Van Dijk, 2015b, p. 20). Portanto, a legitimação de um discurso está relacionada à perspectiva de poder - e o papel da linguagem, neste cenário, está longe de ser secundário -. No dizer de Van Dijk (2015a, p. 43), *essa estrutura [ideológica], formada por cognições fundamentais, socialmente compartilhadas e relacionadas ao interesse de um grupo e seus membros, é adquirida, confirmada ou alterada, principalmente por meio da comunicação e do discurso*. É o poder, e sobretudo o abuso de poder, que possibilita a *dominação*.

Van Dijk (2015a, p. 21) afirma que o poder, sobretudo da mídia, deve ser considerado como *o poder de uma posição social, sendo organizado como parte constituinte do poder de uma organização*, o que nos levaria a compreender quem estabelece e controla os discursos públicos, sejam eles as leis que regulam o Estado, sejam os textos veiculados pelas grandes empresas jornalísticas. Os agentes envolvidos nessa produção e circulação do discurso devem ser considerados como elite simbólica, uma vez que regulam e controlam os discursos que vão reger as interações e práticas sociais – essa elite simbólica detém o chamado *poder simbólico*, porque tem acesso privilegiado à própria produção dos discursos públicos, ela que determina o que, como e com que espaço será divulgado –.

É sob este viés que as noções de *norma semântica de autoridade* (Geeraerts, 2008) e de *legitimação e dominação* (Van Dijk 2015a, 2015b) são utilizadas como aporte teórico para as análises a serem desenvolvidas no presente estudo.

5. Os dados e a análise

A questão que nos propomos investigar, à luz do aparato teórico da Semântica (Sócio) Cognitiva, é relativa aos processos de categorização envolvidos na construção dos referentes *revolução e impeachment*, considerando a maneira como os semas envolvidos em *democracia e apartidarismo* são perspectivizados e acabam implicando efeitos de prototipicidade.

Para tanto, nossos dados de análise são constituídos a partir de manchetes dos jornais *O Globo* e *Última Hora*, relativamente à maneira como é noticiada a deposição do presidente João Goulart, em 1964, e *O Globo* e *Le Monde Diplomatique Brasil*, por sua vez, em relação à deposição da presidente Dilma Rousseff, em 2016. Os três veículos de comunicação foram utilizados a partir de suas versões digitalizadas, disponíveis na *internet*.

Começamos pela queda do governo João Goulart, por meio do Golpe (ou Revolução) Militar de 1964, ocorrida em 31 de março do mesmo ano. Em 14 de março, os periódicos colocam em destaque o comício do presidente, ocorrido no dia 13, na Central do Brasil, no Rio de Janeiro. Na ocasião, Jango discursa para cerca de duzentas mil pessoas, e apresenta o plano de sua *reforma de base*, que continha propostas nacionalistas e populares, com os seguintes pontos: (i) todas refinarias que exploravam petróleo brasileiro ficariam sob controle da Petrobrás; (ii) desapropriação de terras subutilizadas, pela Superintendência da Reforma Agrária (SUPRA); (iii) reforma urbana: fixação de

preços para aluguel, comprometendo a especulação imobiliária; e (iv) direito a voto para analfabetos e quadros inferiores das forças armadas.

O jornal Última Hora perspectiviza tanto o comício, em si, quanto a convergência entre o apoio popular e João Goulart em prol das reformas de base, enquanto O Globo perspectiviza dois elementos das reformas, quais sejam, a desapropriação de refinarias (para que todas passassem a ser estatais) e também o decreto de desapropriação de terras, no âmbito da SUPRA.



(Figuras 03 e 04 print screen web 14/ 03/ 1964)

Essas propostas de base, perspectivizadas sobretudo a partir da ótica da desapropriação, juntamente com uma suposta vinculação comunista, por parte do governo trabalhista de João Goulart, vinham alimentando as manchetes de O Globo que, em 17 de março de 1964, destaca a *Marcha da Família com Deus pela Liberdade* como mobilização popular pela defesa da *democracia*.



(Figuras 05 e 06 print screen web 01/02/1964 e 17/03/1964)

Em contraposição, as manchetes de Última Hora perspectivizam a intenção da oposição em deslegitimar e interromper o processo político iniciado pelo governo federal.



(Figuras 07 e 08 print screen web 13/03/1964 e 17/03/1964)

Nesse sentido, o Golpe Militar, de 31 de março de 1964, resultou manchetes distintas, de acordo com os elementos noticiados. O Globo destaca a posse de Mazzilli, então presidente da Câmara de Deputados, a partir de dois aspectos: a fuga de João Goulart e o restabelecimento, ou ressurgimento, da *democracia*. *Democracia*, como noticiada em O Globo, é constituída por oposição às ameaças de desapropriação e de subversão comunista, que configurariam o governo de Jango, sobretudo a partir do Comício da Central do Brasil. Por outro lado, A Última Hora destaca que o presidente da República está no Rio Grande do Sul, mas, mesmo assim, o presidente do legislativo é empossado.



(Figuras 09 e 10 print screen web 02/04/1964)

Uma *democracia* que *ressurge* é construída discursivamente como algo que estava ameaçado, posto em perigo e, portanto, seu *restabelecimento* legitima o regime que depõe Goulart, e deslegitima o que suas propostas de reforma envolvia. Tais perspectivas sustentam o editorial de 02 de abril, em que O Globo clama por um governo *apartidário* e *democrata*. Nele, são estabelecidos os aspectos para construir e legitimar um governo enquanto *democrata*, uma vez que o novo regime acabara de assumir o poder por meio da deposição de um presidente que fora eleito. Cabe ainda destacar que se fazia necessário legitimar uma intervenção militar.



(Figura 11 print screen web 04/04/1964)

É na esteira da necessidade de legitimação do novo governo não eleito e não civil, que O Globo apresenta, ainda, a intervenção militar como *revolução democrática*, bem como destaca a posição do então secretário norte-americano Lyndon Johnson, que reconheceu a deposição de Jango como constitucional.



(Figuras 12 e 13 *print screen web* 06/04/1964)

O discurso de O Globo estabelece um efeito de prototipicidade para *democracia*, a partir da consideração de semas apresentados como imanentes, e que seriam aqueles opostos a *desapropriações* e a *vinculações comunistas*, desconsiderando, enquanto critério para *democracia*, por exemplo, a legitimidade eleitoral de João Goulart. É essa construção categorial para *democracia*, bem como uma noção injustificada de *apartidário*, já que não pode haver *apartidarismo* no campo político, que legitimam, e por consequência tornam constitucional, uma intervenção militar para governar o país, a partir de 31 de março de 1964.

Analogamente ao papel desempenhado, por ocasião da deposição de João Goulart, no Golpe Militar de 1964, O globo, por ocasião da deposição de Dilma Rousseff, em 2016, por meio de um golpe jurídico-parlamentar-midiático³, construiu aquilo que os veículos de comunicação de mídia alternativa denominaram *a narrativa do golpe*⁴; novamente, com a utilização de *democracia* enquanto um exercício de cidadania envolto justamente na premissa de participação popular. Assim,

a ilusão de liberdade e diversidade pode ser uma das melhores maneiras de produzir hegemonia ideológica que servirá aos interesses dos poderes dominantes na sociedade, incluindo as empresas que fabricam essas próprias tecnologias e seus conteúdos midiáticos e que, por sua vez, produzem tal ilusão (Van Dijk, 2015a, p. 21).

A manchete *Democracia tem novo 15 de março*, abaixo, faz alusão a 15 de março de 1964, ocasião da posse do primeiro governo civil, após quase vinte e um anos de ditadura militar, iniciada em 1964. O Globo põe em perspectiva a manifestação democrática, contrária ao governo de Dilma Rousseff, como uma festa de cidadania.



(Figura 14 *print screen web* 16/03/2015)

3 Remetemos o leitor a Tavares (2017), para maiores detalhes sobre a categorização de *impeachment* e de golpe.

4 Ver, por exemplo, *Mídia brasileira construiu narrativa novelizada do impeachment* (01/09/2016), a partir do blog *The Intercept Brasil*.

De acordo com Van Dijk (2015a, p.249), *uma crucial condição cognitiva de manipulação é que os alvos (pessoas, grupos, etc.) da manipulação são persuadidos a acreditar que algumas ações ou políticas são para seu próprio interesse, embora, na verdade, elas sirvam aos interesses dos manipuladores e seus associados.*

Dessa forma, a figura pública de um governo de natureza trabalhista vai sendo, paulatinamente, deslegitimada mais uma vez, por meio de uma série de acusações jamais comprovadas:



(Figuras 15 e 16 print screen web 04/03/2016 e 07/04/2016)

Contrariamente à linha editorial de O Globo, é possível a verificação de um discurso dissonante, estabelecido por uma mídia alternativa que, no âmbito do presente estudo, é representada pelo periódico *Le Monde Diplomatique Brasil*. Assim como por ocasião do Golpe Militar de 1964, em 2016, a empresa estatal Petrobrás está no centro de uma série de escândalos (denominados *petrolão*, pela mídia que representa o *estabishment*), envolvendo corrupção por parte dos membros do governo.



(Figura 17 print screen web setembro 2015)

São esses crimes de corrupção, relativamente a agentes políticos do Partido dos Trabalhadores (PT), aquele da presidente, bem como crimes de responsabilidade fiscal atribuídos a Dilma Rousseff, que são insistentemente noticiados pela imprensa para estabelecer uma perspectiva de desgoverno e de corrupção institucionalizada a partir dos treze anos de governo petista.

Nessa medida, se voltamos à questão de *divisão do trabalho linguístico*, como revista por Geeraerts (2008), a consideração de uma *norma semântica de autoridade* faz com que possamos compreender que os elementos postos em perspectiva, nas manchetes dos diferentes periódicos em

análise, ressalta a vinculação ideológica de cada jornal, a partir de conflitos de interesses, por meio da perspectivização de diferentes traços envolvidos na compreensão de *democracia*, que irá vincular, ora a utilização do referente *revolução*, ora a utilização do referente *impeachment*, à legitimação dos processos de deposição tanto de João Goulart, quanto de Dilma Rousseff.

Quando, em sua edição de novembro de 2015, *Le Monde Diplomatique Brasil* noticia o *sequestro da democracia*, por parte do poder legislativo, questiona a legalidade da cassação do mandato da governante, perspectivizando, para *democracia*, a legitimidade do processo eleitoral que reelegera a presidente.



(Figura 18 *print screen web* novembro 2015)

Assim, no editorial *Retomando o fio da meada*, o periódico aborda justamente a maneira como *democracia* é compreendida pelos diferentes segmentos sociais. Por um lado, *democracia* é vista, assim como na edição de novembro, como participação popular na escolha dos governantes, porque têm eleito representantes comprometidos com questões de natureza social. Os traços perspectivizados para a compreensão de *democracia* são aqueles vinculados às propostas governamentais de cunho social.

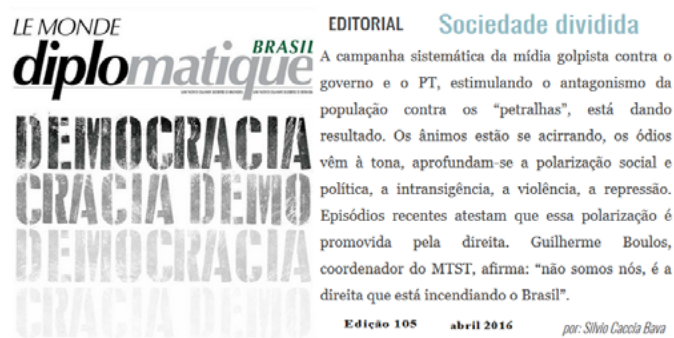


(Figura 19 *print screen web* janeiro 2016)

Essa compreensão de *democracia* é apontada, pelo texto, como um problema para as elites da América Latina, e se contrapõe à maneira como O Globo perspectiviza semas para a construção de *democracia*. Nesse sentido, de acordo com o jornal,

“A questão de fundo são as distintas concepções de democracia. A democracia liberal entende o cidadão como consumidor, observador, não como participante. O público tem o direito de ratificar políticas que tiveram sua origem em outro lugar, mas, se excede esses limites, aí não temos mais democracia, mas uma crise da democracia que precisa, de alguma forma, ser resolvida” (Chomsky, 1989). A democracia liberal tem como objetivo garantir a manutenção dos privilégios das elites e manter a aparência de um regime democrático. Em 1786, durante o processo de elaboração da Constituição dos Estados Unidos, James Madison, um dos founding fathers da democracia norte-americana e seu quarto presidente (1809-1817), defendia da tribuna que “a democracia serve para proteger os ricos e suas propriedades das pressões redistributivas dos pobres” (Le Monde Diplomatique Brasil, 2016).

O excerto do editorial corrobora a perspectiva de que a denominação não é estabelecida por meio de critérios identificáveis em um mundo externo e anterior à linguagem, nem mesmo por meio de uma divisão de trabalho linguístico que possa ser fundamentada na expertise dos diferentes atores sociais, uma vez que os diferentes agentes da sociedade desempenham papéis que não deixam de os vincular a interesses e filiações políticas e ideológicas distintas e divergentes. É nessa medida que *democracia* é tomada de maneira divergente, por Noam Chomsky e por James Madison, e suas posições podem ser aproximadas àquelas de *Última Hora* e de *Le Monde Diplomatique Brasil*, de um lado e por *O Globo*, de outro.



(Figura 20 print screen web abril 2016)

Finalmente, em abril de 2016, o periódico francês explicita a divisão promovida pela mídia de massa e o comprometimento que a postura editorial de jornais como O Globo acaba por relegar à *democracia* brasileira, por legitimar, por meio da acusação de falsos crimes de responsabilidade fiscal, a deposição de uma presidente democráticamente eleita. A edição 105 do jornal apresenta a própria palavra *democracia* em diferentes tons de preto a cinza, como que numa sequência de cromos que vão se apagando, até somente poder ser vista de maneira muito tênue, fazendo compreender que a *democracia* estaria sendo apagada, que estaria sumindo. A palavra tem, ainda, os radicais *demo* e

cracia, que a compõem, com a ordem alterada, como que fazendo compreender que *cracia* (poder) estaria sendo colocada à frente de *demo* (povo).

6. Pontos de chegada

A própria mídia, como agente e ator social que é, desempenha papel mister na divulgação de notícias, uma vez que pauta o que é assunto de interesse público, para ser estabelecido enquanto *noticiável*, bem como determina o viés com que cada “fato” será noticiado. Nesse movimento, o papel desempenhado pelo segmento social que, em princípio, tem por dever *informar*, pode ser deturpado, se houver abuso de poder, fazendo com que o noticiado seja manipulado e que venha a servir aos interesses de segmentos sociais que se mantêm no poder, é dessa forma que a *dominação* se efetiva. De acordo com Van Dijk (2015a, p. 251), *as estruturas do discurso não são em si manipuladoras; elas somente possuem tais funções ou efeitos em situações comunicativas específicas e na maneira pela qual estas são interpretadas pelos participantes de seus modelos de contexto*. Compreendemos que *perspectivização* e *efeito de prototipicidade* funcionam como processos de categorização e que, *ser interpretável pelos participantes em seus modelos de contexto* faz com que haja um processo de seletividade implicada em cada possibilidade de designar e, conseqüentemente, de referir. Dessa forma, *legitimação* e *norma semântica de autoridade* estão na base da constituição discursiva de um referente.

7. Referências

- Geeraerts, Dirk. Cognitive semantics. *Theories of lexical semantics*. London: Oxford, p. 166-235, 2010.
- Geeraerts, Dirk. Prototypes, stereotypes and semantic norms. In: Gitte Kristiansen and René Dirven. *Cognitive Sociolinguistics Research: language variation, cultural models, social systems*. Berlin; W de G, p. 21-44, 2008.
- Lakoff, George (1987). *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Le Monde Diplomatique Brasil. Acesso em 30 maio 2017. www.diplomatique.org.br
- O Globo. Acesso em 30 maio 2017. www.oglobo.com.br
- Searle, John. *Mente, cérebro e ciência*. Lisboa, Edições 70, 2000.
- Tavares, Eliana. “Elite simbólica e mídia independente: a categorização de *impeachment* e de golpe”. *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos*, Braga, v. 21, n. 1, s/ n., 2017.
- Última Hora. Acesso em 30 maio 2017. www.arquivoestado.sp.gov.br
- Van Dijk, Teun. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2015a.
- Van Dijk, Teun. Discurso e cognição na sociedade. *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos*, Braga, v. 19, n. 1, p. 19-47, 2015.

A sintaxe da língua portuguesa e o objeto direto: uma perspectiva enunciativa

Fabíola Nóbrega Silva¹

Ronilson Ferreira dos Santos²

1. Considerações iniciais

A aglutinação sintático-semântico-discursiva, à luz de Nóbrega (2016), faz menção à união do complemento no verbo aludido pela Gramática Tradicional (GT) como intransitivo. Desta sorte, não existindo, por sua vez, a ocupação do lugar de objeto. Entretanto, consoante o construto teórico discutido pela autora, os verbos em foco podem ser usados com o complemento explicitado no plano da sintaxe, materializando a desaglutinação sintático-semântico-discursiva. O fenômeno em evidência é possibilitado por questões enunciativas.

Pressupondo as informações supracitadas, nosso objetivo geral é verificar a desaglutinação sintático-semântico-discursiva em uma perspectiva enunciativa. Para esse propósito, recorreremos ao arcabouço teórico discutido por Bakhtin/Volochinov (1981, 1926), Bakhtin (2003) e outros pensadores do Círculo de Bakhtin, concebendo a linguagem a partir da dialogicidade.

Desta forma, nosso corpus foi formado por 6 (seis) reportagens impressas da Revista Veja, publicadas no período de 2012 a 2013 e pesquisadas no site < <http://veja.abril.com.br/acervodigital> >. Por conseguinte, constatamos ocorre, no verbo, concebido pela GT como transitivo, a aglutinação sintático-semântico-discursiva. Em outros termos, o objeto direto encontra-se aglutinado no núcleo verbal, assim, não vem materializado no plano da organicidade. Ao passo que o objeto direto interno, para nós, é um caso de desaglutinação sintático-semântico-discursiva. Portanto, o objeto aparece no plano da sintaxe.

2. A língua à luz da teoria bakhtiniana

Volochinov (1930), assumindo um tom sociológico e crítico, demarcando a sua visão marxista acerca da linguagem, empreende uma das discussões mais fundamentais do âmbito da filosofia da

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

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

linguagem, que diz respeito à natureza social desta atividade. Percebemos claramente a postura questionadora do autor, no sentido de propor a construção de um conhecimento novo acerca da enunciação, pautado no princípio de que a natureza da linguagem é essencialmente dialógica: cada palavra é passível de suscitar a réplica, o embate de ideias, a possibilidade de resposta. As interações verbais, portanto, são fundamentalmente trocas linguísticas e extralinguísticas que ocorrem em sociedade, perpassadas pela História e pelo simbólico.

Partindo do princípio dialógico, Volochinov (1930, p.01) estabelece que a linguagem é instituída como “[...] um fenômeno biface: todo enunciado exige, para que se realize, a presença simultânea de um locutor e de um ouvinte”. Podemos depreender de tal premissa que todo gesto de tomada da palavra é realizado sempre de um locutor para um interlocutor, mesmo que este não esteja fisicamente presente. Em outras palavras, não há razão de ser para a linguagem que não passe pela interação entre sujeitos socialmente constituídos, posto que a linguagem seja dirigida sempre para o Outro.

Com vistas a estabelecer uma definição de linguagem, o referido autor, primeiramente, buscou estabelecer o que ela não é. Volochinov (1930) recusa a noção de linguagem como algo estanque, fixo e encerrado no dispositivo sintático. Com esta postura, ele marca a sua posição discordante com relação à concepção tradicionalista de linguagem, oriunda especialmente do formalismo russo, que a sobrepõe à sintaxe, restringindo o fenômeno à existência e ao funcionamento de regras de ordem puramente estrutural, indo de encontro à visão imanente da linguagem como uma forma que se basta a si mesma.

O olhar aguçado do autor recai sobre o caráter dinâmico da linguagem, creditado ao componente humano e sociológico que lhe confere tessitura: a dialogia. A linguagem é concebida como uma atividade desenvolvida por pessoas interagindo na arena social. Quando reduzida à análise do dispositivo sintático, apenas é semelhante a um exercício de dissecação cadavérica, posto ser a interação verbal entre locutor e interlocutor a *anima* da linguagem. Para o autor, os diferentes tipos de enunciados encontram sua gênese precisamente no seio desta interação, tão diversa e multifacetada quanto a própria sociedade. Isto porque, segundo Volochinov (1930, p. 01),

[...] a linguagem não é alguma coisa de imóvel, fornecida de uma vez por todas, e rigorosamente determinada em suas “regras” e em suas “exceções” gramaticais. Ela é um produto da vida social, a qual não é fixa e nem petrificada: a linguagem encontra-se em um perpétuo devir e seu desenvolvimento segue a evolução da vida social. A progressão da linguagem se concretiza na relação social de comunicação que cada homem mantém com seus semelhantes – relação que não existe apenas no nível de produção, mas também no nível do *discurso*³. É na comunicação verbal, como um dos elementos do vasto conjunto formado pelas relações de comunicação social, que se elaboram os diferentes tipos de enunciados, correspondendo, cada um deles, a um diferente tipo de comunicação social (Grifo do autor).

A ideia de que a linguagem é constituída em um eterno devir potencializa a premissa inicial de ela ser uma atividade dinâmica e flexível, tanto ao fenômeno da significação quanto às injunções

3 Este, bem como todos os demais grifos que aparecem nas citações, são de responsabilidade do autor.

históricas, sociais e discursivas. A referida atividade, portanto, seria um construto sintático-semântico a serviço do diálogo perpétuo entre os sujeitos sociais, constituído ao sabor das demandas das diversas esferas de atuação humana mediadas pela linguagem. Destarte, qualquer enunciado, por mais que atenda ao efeito de “produto” pronto e acabado de um esforço intelectual ou mesmo do cumprimento de uma tarefa cotidiana aparentemente simples, como produzir uma reportagem escrita na rotina de uma Redação Jornalística, sinaliza, na verdade, o processo dessa produção, só podendo ser considerado, para Volochinov (1930, p. 01), como “um ‘momento’, uma simples gota no rio da comunicação verbal [...]”.

O autor assevera que a comunicação verbal constitui apenas um dos aspectos possíveis do discurso. Assim, para ele, seria totalmente infrutífero buscar delimitar uma tipologia dos enunciados, mediante a perspectiva que remonta a um estudo da linguagem muito mais adequado a um exercício de taxonomia do que propriamente a uma atividade de caráter discursivo. Então, o único fator capaz de conferir legitimidade a qualquer análise linguística de um enunciado seria a situação, isto é, as reais condições de produção mobilizadas para o vir-a-ser de um enunciado específico.

Percebemos, aqui, as reflexões de um autor que não está preocupado apenas com a matéria linguística, mas com elementos de natureza extralinguística, cuja força é exercida para além do verbal. Tal constatação liberta o enunciado das amarras da perspectiva imanentista, lançando o foco para uma manifestação linguística aparentemente prosaica, e talvez vista, especialmente pelos olhos da época, como indigna de uma abordagem científica: os enunciados da vida cotidiana. Tais reflexões levam Volochinov (1930) à proposição de que a interação verbal, entendida enquanto evento social, delimitaria a essência mesma da linguagem. Esta, por sua vez, estaria presente em um ou em vários enunciados, importando muito mais elucidar as bases fundantes do fenômeno do que buscar estabelecer tipologias estruturais para o enunciado. Na verdade, essa concepção representa um olhar *avant la lettre* com relação à forma de fazer análise linguística do início do século XX.

Nesse sentido, a linguagem não é resumida a um sistema imutável de regras, embora pressuponha uma forma. Volochinov (1930) afirma que as formas de linguagem mudam de acordo com a atuação de alguns fatores, tais como a dinâmica econômica da sociedade, o caráter da interação verbal em questão e o sistema linguístico. E escolhe ater à relação entre os dois últimos, mediados pela situação, definida por ele como sendo

a efetiva realização, na vida concreta, de uma determinada formação, de uma determinada variação da relação de comunicação social (VOLOCHINOV, 1930, p. 02).

Uma vez que toda situação pressupõe, necessariamente, a presença de sujeitos sociais, denominados pelo autor de atores ou interlocutores, o auditório de um dado enunciado é estabelecido pela presença de todos os atores sociais envolvidos em uma situação. A junção entre a situação e o auditório determina uma espécie de subtexto de caráter extraverbal, porém sub-repticiamente compreendido pelos interlocutores. Sem isto, a compreensão integral do enunciado seria virtualmente impossível.

3. A (des)aglutinação sintático-semântico-discursiva nos verbos sonhar, chorar e crescer

Os verbos *sonhar* e *chorar*, em alguns contextos, admitem a desaglutinação sintático-semântico-discursiva do objeto, como mostraremos nos exemplos (01) e (02):

Ex. (01)

- a) “Não digo que meu sonho acabou. Digo que *sonhei um sonho errado*”. No discurso em que anunciou à Câmara seu desligamento do PT, em 2003 (SOARES, 2006, p. 47. Grifo nosso).

Ex. (02)

- a) [...] As pessoas que ficam desassistidas quando um parente mata alguém são tão vítimas quanto as que *choram a perda de um pai de família* num assalto? Mais: é sensato usar do mesmo grau de compaixão para com um menino de 19 anos morto na frente de casa por causa de usar um celular e um rapaz de 17 anos que atirou contra a sua cabeça mas “não sabia o que estava fazendo?”. O debate sobre a violência no Brasil atingiu um grau de insensatez capaz de borrar a distância entre criminosos e vítimas. [...] (DINIZ, CARVALHO, 2013, p. 87. Grifo nosso)
- b) [...] Desde que enterraram a filha, há cerca de dez dias, os aposentados Viriato Gomes de Souza, de 70 anos, e Risoleide Moutinho de Souza, de 71, não puderam se entregar ao luto. Enquanto *chora a perda da dentista Cinthya Moutinho de Souza*, de 47 anos, queimada viva em seu consultório em São Bernardo do Campo (SP) por ter um saldo de apenas 30 reais para entregar aos assaltantes, *o casal* tem de se preocupar com sua outra filha, Simone, de 42 anos. Ela é deficiente mental e, embora não compreenda bem o que se passa à sua volta, nem por isso deixa de sentir a falta da irmã. ‘Ela não fala, mas dá para perceber que está deprimida. Dorme mal e está com a alimentação prejudicada. Às vezes fica um tempão segurando o sapato da Cinthya’ [...]. (DINIZ, CARVALHO, 2013, p. 92. Grifo nosso)
- c) [...] Aos 11 anos, a terapeuta carioca **Marcia Bairos de Medeiros** (grifo do autor), de 32 anos, perdeu o pai, executivo de multinacional, em um assalto. “Meus irmãos tinham 7 e 14 anos. Minha mãe, que não trabalhava, vendeu bolsas para nos sustentar. Foi muito duro. A cada data importante - meus 15 anos, o nascimento de minha filha -, *eu chorava a falta dele*”. No dia 7 de março, ela reviveu o drama de forma trágica. Seu marido foi baleado na cabeça em um assalto à sua casa, na Zona Sul do Rio. A filha de Marcia, Mariana, de 15 anos, testemunhou o assassinato do padrasto. ‘Ela o via como um pai. Seu luto é exatamente igual ao meu [...]. (DINIZ, CARVALHO, 2013, p. 93. Grifo nosso)

Na reportagem *A utopia real de Gabeira*, escrita em 2006 por Lucila Soares, foi discutida, grosso modo, a vida de Fernando Gabeira⁴, apresentando suas perspectivas políticas. Lucila Soares o

4 Na época, Fernando Gabeira era deputado e candidato à reeleição pelo Partido Verde (PV).

focou como um visionário que, embora houvesse opiniões diferentes, poderia ser coerente quanto aos seus ideários políticos, vislumbrando a possibilidade de o Brasil ser governado por pessoas mais éticas e, sobretudo, atender às necessidades de algumas minorias. “Minha tese é que estão dadas algumas condições históricas para fazer do Congresso um espaço decente e produtivo. Um espaço com o qual o novo presidente possa trocar ideias, e não moedas” (SOARES, 2006, p. 50), afirma Gabeira.

Envolta por este universo conflitante sobre a política brasileira, Lucila Soares mostra-nos alguns momentos marcantes da carreira política de Fernando Gabeira. Entre eles, em 2003, o discurso “em que anunciou à Câmara seu desligamento do PT⁵”, como verificamos no exemplo (01). “Não digo que meu sonho acabou. Digo que *sonhei um sonho errado*”⁶, registra Gabeira. Neste momento, o verbo *sonhar* foi usado com o complemento *um sonho errado* no plano da sintaxe.

Em (01), observamos que o sujeito-enunciador, em um dado momento, acreditava na ideologia do PT, sendo partícipe deste partido, no entanto, isso foi desconstruído. E o horizonte axiológico implica justamente nisso, ou melhor, a escolha deste enunciador pelo desligamento do partido, uma vez que julga ter “sonhado um sonho errado”, dialogando com a condição daqueles que também um dia acreditaram nos ideais propagados pelo Partido dos Trabalhadores e, por alguma razão, deixaram o partido. No entanto, na sua concepção, seu sonho não acabou. A palavra *errado* traz à tona o desapontamento do sujeito-enunciador no tocante à ideologia defendida pelo PT, neste sentido, o sonho em relação ao partido passa a ser concebido e valorado como algo errado.

No exemplo em análise, embora o verbo e o complemento venham do mesmo radical, desaglutinar o objeto *um sonho errado* não gera uma redundância linguística dispensável, visto que a relação constitutiva entre o horizonte axiológico do discurso, a valoração e a expressividade autoriza sua materialização no plano da sintaxe. Isto é, a transitividade surge da visão de mundo do sujeito-enunciador, possibilitando uma réplica. Assim, a ocupação do objeto *um sonho errado* no plano da sintaxe resulta da relação entre o sujeito-enunciador, o interlocutor e o tópico da fala.

Recorrendo à reportagem *Condenados pela impunidade*, escrita por Laura Diniz e Julia Carvalho, notamos que os repórteres, ao apreciar o auxílio-reclusão, valoram-no negativamente. Ou melhor, julga o direito que alguns presos adquirem passando a receber este tipo de auxílio como algo bastante prejudicial para a sociedade brasileira. A exemplo, os parentes das vítimas que ficam desassistidos pelo governo neste aspecto sendo, então, *Condenados pela impunidade*. “[...] O debate sobre a violência no Brasil atingiu um grau de insensatez capaz de borrar a distância entre criminosos e vítimas [...]” (DINIZ, CARVALHO, 2013, p. 87). Desta maneira, na visão de mundo deles, a discussão sobre violência no nosso país passa a ser observada através de uma distorção de valores, visto que está havendo uma inversão em relação à noção de quem é vítima na ocasião.

5 Id. p. 47.

6 Ibid. p. 47 Id.

Diante deste embate, é questionado sobre quem verdadeiramente é vítima na situação, os parentes do criminoso ou aqueles que tiveram seus entes queridos mortos por ele: “[...] As pessoas que ficam desassistidas quando um parente mata alguém são tão vítimas quanto as que *choram a perda de um pai de família* num assalto? [...]” (DINIZ, CARVALHO, 2013, p. 87). Esta visão de mundo dos sujeitos enunciadore dialoga com a condição dos que também perderam um parente vítima de marginais. E a desaglutinação sintático-semântico-discursiva, portanto, surge desta visão de mundo como uma ação responsiva. Em outros termos, a transitividade (*a perda de um pai de família*) do verbo *chorar*.

No ponto de vista dos repórteres, a maior vítima é aquele que chora a morte de um cidadão que tem uma família, atribuindo um valor social positivo quanto a este tipo de pessoa. E um acento valorativo negativo ao marginal, visto como uma pessoa que não deveria ter o direito ao auxílio-reclusão, vendo seus parentes serem assistidos pelo governo por causa do delito cometido. Este tipo de direito é valorado pelos enunciadore como um ato insano, incoerente e sem justificativas. Palavras como *choram, perda, pai, família e assalto*, por serem signos ideológicos, afloram o horizonte axiológico do discurso, os índices sociais de valor dos repórteres e seus sentimentos quanto ao assunto discutido.

Em meio à apreciação sobre o auxílio-reclusão, Laura Diniz e Julia Carvalho apresentam o depoimento dos aposentados Viriato Gomes de Sousa e Risoleide Moutinho de Souza. Eles perderam a filha, que foi queimada viva por bandidos, conforme apresentado em (02b). “[...] Enquanto *chora a perda da dentista* [...] o casal tem de se preocupar com sua outra filha [...]. Ela é deficiente mental” (DINIZ, CARVALHO, 2013, p. 92). Visão que dialoga com a ideia daqueles que também passam por esta situação. Palavras como *chora e perda* reforçam a apreciação negativa em relação ao auxílio-reclusão, já que os criminosos são vistos como responsáveis por muita crueldade e sofrimento por parte dos parentes das vítimas. E, no caso do casal de aposentados, além de ter que superar a dor vivida, é necessário confortar sua outra filha que é especial. E a desaglutinação sintático-semântico-discursiva do objeto *a perda da dentista Cinthya Moutinho de Souza* é gerada a partir da visão de mundo do sujeito-enunciador, atuando como uma ação responsiva.

Dando seguimento, é apresentado o depoimento de Marcia Bairos de Medeiros, uma terapeuta carioca que perdeu o pai e, anos depois, o marido, ambos vítimas de assalto seguido de morte. Na visão do enunciador em relação à morte do pai, “[...] foi muito duro. A cada data importante - meus 15 anos, o nascimento de minha filha -, *eu chorava a falta dele* [...]” (DINIZ, CARVALHO, 2013, p. 93)⁷, dialogando com a visão das pessoas que também, bruscamente, perderam seus pais nestas circunstâncias e passaram por isso. A apreciação feita sobre a falta de um pai devido à criminalidade é vista e valorada como uma coisa extremamente negativa, uma vez que, no caso dela, além de ter sido furtada a oportunidade de convivência com ele em momentos especiais, gerou danos financeiros.

7 Situação mostrada no exemplo (02c).

Com isso, sua mãe, esposa de um executivo de multinacional, não trabalhava, no entanto, depois do assassinato do marido, teve que vender bolsas para manter os filhos. E a desaglutinação sintático-semântico-discursiva do objeto *a falta dele* é provocada desta visão de mundo do enunciador como uma réplica.

Nesse contexto, nas três situações, o verbo *chorar* foi usado com o complemento materializado no plano da sintaxe, havendo a desaglutinação sintático-semântico-discursiva. A relação constitutiva entre o universo axiológico/valorativo e a expressividade proporcionou isso. Para nós, escrever *choram a perda de um pai de família, chora a perda da dentista Cinthya Moutinho de Souza e chorava a falta dele*, desaglutinando os objetos não é desnecessário, visto que o sujeito-interlocutor pode assumir uma posição de respondente ativo em relação a eles.

Contudo, em outras situações o verbo *chorar* foi usado com o complemento aglutinado nele, acontecendo a aglutinação sintático-semântico-discursiva, como veremos em (03) e (04):

Ex. (03)

[...] Outro dia mesmo, um imigrante nordestino me parou na rua enquanto eu corria e perguntou: “O senhor tem noção do que representa para quem tem esperança de melhorar de vida?”. Ele me abraçou e começou a *chorar*. *Chorei* junto. Nunca imaginei algo assim acontecendo comigo (RANGUEL, CARVALHO, DINIZ, 2012, p. 83. Grifo nosso).

Ex. (04)

[...] Ridicularizar - Tática perigosa para conseguir que a criança faça algo. Costuma ser brutal para a auto-estima dela. Em vez de chamá-la de “relaxada” por ter deixado os brinquedos jogados na sala, critique a situação e não a criança: “Não gosto quando você deixa suas coisas espalhadas por aí”. Em vez de chamar o garoto de “chorão”, mostre que não há motivo para *chorar* só porque não vai dar a 28ª volta no brinquedo do shopping (LUNA; CARDOSO, 1998, p. 140. Grifo nosso)⁸.

Voltando à reportagem *Eu quero ser Eike*, já discutida em (20), percebemos que Carolina Rangel, Julia Carvalho e Laura Diniz, em 2012, informam-nos sobre o perfil dos novos milionários no Brasil. No ponto de vista de muitos deles, Eike Batista era um modelo a ser seguido, visto e valorado como uma fonte de inspiração para o sucesso financeiro. Envoltas a isso, elas expuseram a entrevista feita com Eike Batista pela editora Malu Gaspar. Nesta ocasião, Eike respondeu a perguntas sobre vários assuntos, tais como ser considerado um exemplo para novos milionários, a meta de ser o homem mais rico do mundo etc. Em meio às perguntas, ele contou que, certa vez, em um momento de lazer, um imigrante nordestino o parou para fazer uma indagação: “O senhor tem noção do que representa para quem tem esperança de melhorar de vida?”. Ele me abraçou e começou a chorar. *Chorei* junto [...]” (RANGUEL; CARVALHO; DINIZ, 2012, p. 83), mostrado em (03).

8 ANEXO D.

Na visão do sujeito-enunciador, a atitude do imigrante é apreciada como uma espécie de reconhecimento positivo por tudo o que ele fez para conseguir ser um milionário, alimentado o sonho daqueles que também desejam ter uma vida melhor. O choro deste imigrante, por sua vez, é valorado como algo bom, motivado por gratidão, respeito, admiração etc. Através do verbo *chorar*, é possível percebemos os sentimentos e a emoção do enunciador, conduzidos pelas lágrimas do imigrante. Este horizonte axiológico/valorativo e a expressividade não permitiram o objeto do verbo *chorar* vir no plano da sintaxe, sendo ocupado o seu lugar. Além disso, para nós, escrever *chorei choro/lágrimas* não contribui para que o sujeito-interlocutor possa realizar a compreensão ativa da palavra *chorei*, lançando uma contrapalavra.

Da mesma maneira, em *Os pequenos imperadores*, reportagem escrita por Fernanda Luna e Rodrigo Cardoso, observamos a aglutinação sintático-semântico-discursiva no verbo *chorar*. Nesta reportagem, os sujeitos enunciadorez trazem à tona um assunto até certo ponto polêmico: os benéficos e as dificuldades de criarmos um filho único. No ponto de vista deles, o número de pais que têm só um filho cresceu muito nos últimos anos. Isto, por sua vez, tem suas vantagens e desvantagens, visto que algumas dessas crianças nem sempre têm limites. No entanto, na maioria das vezes, por conviverem muito com adultos, são mais independentes do que os filhos criados com irmãos. Para ilustrar, os repórteres apresentaram histórias de alguns filhos únicos, apreciados por eles como bastante “mimados”, os quais têm, às vezes, comportamentos inadequados.

Neste entorno, é necessário, no ponto de vista dos repórteres, saber evitar algumas armadilhas que surgem em nosso dia-a-dia no que concerne a educar filhos únicos, a saber: “Ridicularizar [...] Em vez de chamar o garoto de ‘chorão’, mostre que não há motivo para *chorar* só porque não vai dar a 28ª volta no brinquedo do shopping” (LUNA; CARDOSO, 1998, p. 140), como expusemos em (04).

A palavra *chorar* neste momento é apreciada positivamente. Isto é, concebida como uma oportunidade para educar o filho único, já que, em nossa sociedade, existe a ideologia de que a criança, quando é criada sozinha, sem irmão, nem sempre os pais conseguem estabelecer adequadamente os limites necessários. Assim, remete à dica de como agir no momento em que a criança começar a chorar por algum motivo, por mais fútil que seja, passando a ser avaliada como essencial e importante a atitude de não ridicularizar o filho nestas circunstâncias. E sim educá-lo através da experiência quanto à frustração por receber um não, sendo criticada a situação e não o filho. Novamente, o universo axiológico/valorativo e a expressividade não autorizaram o objeto do verbo *chorar* vir no plano da sintaxe.

Ademais, verificamos a aglutinação sintático-semântico-discursiva, em (05), no verbo *crescer*:

Ex. (05)

[...] A audiência da internet *cresceu* sem parar há anos, mas o mercado publicitário começou a investir pesado no segmento pouco tempo atrás. Em 2008, a publicidade on-line movimentou 1,6 bilhões de reais no Brasil. Em 2010, o valor dobrou. (RANGUEL; CARVALHO; DINIZ, 2012, p. 87. Grifo nosso).

Ao irmos à reportagem *Eu quero ser Eike*, escrita por Carolina Ranguel, Julia Carvalho e Laura Diniz, verificamos outro caso de aglutinação sintático-semântico-discursiva no verbo *crescer*. Ao apreciarem o perfil de novos milionários no Brasil, elas mostraram duas histórias de pessoas que, nos seus pontos de vista, chegaram a esta condição através de muito trabalho: Osmar Baboin e Vinícius Pereira. Aquele ficou milionário abrindo um dos primeiros *sites* de jogos do Brasil: o Fliperama.

Na visão de mundo dos sujeitos enunciadores, Baboin é um “milionário mochileiro”⁹, já que “não tem nada de nerd e gosta mesmo é de colocar uma roupa surrada e fazer trilhas e pedalar adentro, mesmo que tenha que acampar e se hospedar em pousadas [...]” (RANGUEL; CARVALHO; DINIZ, 2012, p. 87). Ele, então, é visto como um tipo de milionário peculiar que dá preferência às coisas simples como *roupa surrada*, *acampar* etc., indo de encontro à ideologia que temos de pessoas pertencentes a esta classe social. Esse novo perfil, portanto, é valorado como algo positivo, servindo para desconstruir, de certa forma, a ideia que temos sobre os milionários na sociedade.

Em meio a isso, a condição financeira de Baboin é atribuída à disseminação da internet, já que ele chegou à classe de milionários devido ao Fliperama. No ponto de vista das repórteres, isso é justificado, visto que “[...] a audiência da internet *cresceu* sem parar há anos, mas o mercado publicitário começou a investir pesado no segmento pouco tempo atrás [...]” (RANGUEL; CARVALHO; DINIZ, 2012, p. 87), como vimos em (05). Foi conferido à audiência da internet um acento valorativo positivo, visto que, embora venha aumentando há muitos anos, é recente o investimento que a publicidade estava fazendo na ocasião. Por isso, na visão de mundo delas, é bastante rentável investir neste seguimento, como foi exemplificado com Baboin, que chegou à condição de milionário com isso.

Em face disso, o verbo *crescer* foi usado sem o objeto no plano da sintaxe, tendo a aglutinação sintático-semântico-discursiva. A utilização desse fenômeno foi autorizada pela relação constitutiva entre o horizonte axiológico/valorativo e a expressividade.

4. Considerações finais

Pelo exposto, para nós, há fatores enunciativos específicos que possibilitam a aglutinação sintático-semântico-discursiva nos verbos *chorar* e *crescer*, entre eles: a relação intrínseca entre o horizonte axiológico do discurso (a ideologia), a valoração (os índices sociais de valor) e a expressividade não autorizou a ocupação do lugar de objeto no plano da sintaxe; a relação entre o sujeito-enunciador, o ouvinte e o tópico de fala não permitiu a materialização do objeto em certos momentos no plano da sintaxe; o tema (sentido completo da enunciação) e a compreensão ativa.

Por outro lado, observamos que o verbo *sonhar* foi usado com o complemento materializado no plano da sintaxe, havendo a desaglutinação sintático-semântico-discursiva. Isto também aconteceu por causa de fatores enunciativos, a saber: a relação intrínseca entre o horizonte axiológico (a ideologia), a valoração (os índices sociais de valor) e a expressividade autorizou a ocupação do lugar de objeto; o

⁹ p. 87.

fenômeno foi gerado a partir da visão de mundo do sujeito-enunciador; o complemento materializado no plano da sintaxe atuou como uma reação responsiva e responsável do sujeito-enunciador quanto ao objeto de discurso retratado; a relação entre o sujeito-enunciador, o ouvinte e o tópico de fala permitiu a materialização do objeto no plano da sintaxe em certos momentos; o tema (sentido completo da enunciação) e a compreensão ativa.

5. Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. 1926. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/96529004/M-Bakhtin-Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte>>. Acesso em: 22 ago. 2014.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2005 (p. 25-36).
- BETTI, R.; JIMENEZ, G. Memórias que não se apagam. *Revista Veja*, São Paulo, 30 mai. 2012, p. 90-96.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem In: _____ (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2005 (p. 87-98).
- DINIZ, L; CARVALHO, J. Condenados pela impunidade. *Revista Veja*, São Paulo, 29 mai. 2013, p. 86-93.
- NÓBREGA, F. *A aglutinação sintática discursiva: diálogos com Bakhtin*. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.
- RANGUEL, C.; CARVALHO, J.; DINIZ, L. Eu quero ser Eike. *Revista Veja*, São Paulo, 18 jan. 2012, p. 78-89.
- VOLOSCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica)*. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

Questões de ethos no pacto de Lausanne (1974) - a construção da imagem de um cristianismo protestante marxista

Alexandre Ribeiro Lessa¹

Edvania Gomes da Silva²

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar parte do Pacto de Lausanne, texto produzido ao final da Conferência Mundial de Evangelização (1974) em Lausanne, na Suíça, verificando de que forma a memória atravessou o referido documento, (re)configurando os efeitos de sentido. Trata-se de responder a seguinte questão: de que forma a memória (re)configurou diferentes efeitos de sentido (discursos) no documento Pacto de Lausanne, produzido durante o Congresso Internacional de Evangelização Mundial (1974)?

A partir da descrição dos dados selecionados e catalogados verificamos que, durante o Congresso Internacional de Evangelização Mundial (1974), um grupo de lideranças evangélicas sul-americanas, representados por René Padilla e Samuel Escobar, ganharam notoriedade e proeminência, o que culminou com a elaboração de um documento que buscava afirmar claramente questões vinculadas à justiça social na prática do evangelismo cristão.

O Congresso Internacional de Evangelização Mundial foi realizado em Lausanne, na Suíça, nos dias 16 a 25 de julho de 1974, nas dependências do *Palais de Beaulieu*. A reunião foi convocada por uma comissão presidida pelo Rev. Billy Graham, um proeminente pastor batista norte americano, e contou com a presença de mais de 2300 líderes evangélicos, oriundos de cerca de 150 países representantes de inúmeras denominações protestantes.

1 Mestre e Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Membro do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso (GPADis/CNPq/UESB). Endereço eletrônico: alexandrelessa@gmail.com.

2 Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora do Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso (GPADis/CNPq/UESB). Orientadora do projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho. Endereço eletrônico: edvaniagsilva@gmail.com.

Com o tema, “deixe a terra ouvir sua voz”, os líderes evangélicos participaram de sessões plenárias e estudos bíblicos, bem como de discussões e debates sobre a teologia, estratégia e métodos que deveriam ser empregados na prática do evangelismo entre as igrejas protestantes. O encontro produziu um documento chamado Pacto de Lausanne, uma declaração que haveria de definir necessidades, responsabilidades e objetivos da difusão do evangelho.

Em Lausanne (1974), estavam presentes importantes lideranças evangélicas, dentre as quais se destacaram, entre os sul-americanos, o equatoriano René Padilla e o peruano Samuel Escobar:

A figura-chave na convocação do congresso foi o evangelista americano Billy Graham. Ele foi habilmente assistido por John R. W. Stott, um ministro do evangelho e pensador inglês que já vinha trabalhando por mais de vinte e cinco anos no fortalecimento do testemunho evangélico da Igreja Anglicana; Jack Dain, um bispo anglicano energético da Austrália; e Leighton Ford, um membro canadense da Associação Evangélica Billy Graham (AEBG). Antes e durante a conferência, as intervenções da América Latina, especialmente por Samuel Escobar, um peruano que estava servindo como o diretor de InterVarsity no Canadá, e C. René Padilla, um Batista equatoriano (NOLL, 2012, p. 297).

Padilla nasceu no Equador e reside em Buenos Aires, na Argentina, sendo bacharel em filosofia, mestre em teologia pelo Wheaton College, EUA, e doutor em Novo Testamento pela Universidade de Manchester, na Inglaterra. Samuel Escobar nasceu no Peru e recebeu o seu grau de mestre em Artes e Educação na Universidade de São Marcos, em Lima e fez o curso de doutorado em filosofia (Ph.D.) na Universidade Complutense de Madri. Escobar é autor de vários livros sobre teologia e missiologia: *Diálogo entre Cristo y Marx* (1967), *Quien es Cristo Hoy?* (1970, com C. René Padilla), *Decadencia da la Religión* (1972), *Christian Mission and Social Justice* (1978, com John Driver), *Irrupción Juvenil* (1978), *La Fe Evangelica y las Teologías de la Liberación* (1987), *Evangelio y Realidad Social* (1988), *Liberation Themes in Reformational Perspective* (1989), *Paulo Freire: Una Pedagogia Latinoamericana* (1993), entre outros. Escobar também participou principais congressos internacionais sobre evangelismo mundial em Berlim (1966), Bogotá (1969), Toronto (1970), Madri (1974), e Lausanne (1974). Tanto Padilla quanto Escobar, estavam ligados teoricamente ao pensamento marxista e apoiavam os pressupostos da teologia da libertação.

Padilla criticava as formas americanas de evangelismo com sua ênfase em crescimento numérico e conclamava a igreja a agir no âmbito político no enfrentamento das injustiças sociais; o discurso proferido por Escobar seguia está mesma linha argumentativa. Padilla e Escobar foram apoiados por algumas lideranças durante Lausanne (1974), de modo que organizaram um grupo dissidente de cerca de 500 delegados que sustentavam este mesmo discurso e que procurava persuadir o comitê para elaborar uma “declaração de Lausanne”, a qual deveria incorporar proposições mais claras sobre justiça social (cf. Swartz, 2012).

Sobre o texto do Pacto de Lausanne em si, John Stott, importante ministro evangélico presente no evento e membro da comissão de redação do texto do documento, afirma:

A primeira e breve declaração foi produzida dois ou três meses antes do Congresso e enviada por correio a um número de conselheiros. Já este documento, pode se dizer que, verdadeiramente, foi produzido no Congresso, porque refletia as contribuições dos principais palestrantes cujos trabalhos tinham sido previamente divulgados. O documento foi revisto à luz dos comentários dos conselheiros, e esta revisão foi posteriormente feita em Lausanne pela comissão de redação. Então, o que foi apresentado a todos os participantes no meio do Congresso foi a terceira versão. Eles foram convidados a enviar suas contribuições, seja como indivíduos ou grupos, e eles responderam com grande diligência. Muitas centenas de submissões foram recebidas (nas línguas oficiais), traduzidas para o Inglês, classificadas e estudadas. Algumas alterações propostas anulam-se mutuamente, mas o comitê de redação incorporava tudo o que podia, enquanto, ao mesmo tempo, garantia que o documento final fosse uma revisão reconhecível do projeto apresentado aos participantes. Pode-se dizer, então, que o Pacto de Lausanne expressa um consenso entre a mente e o humor do Congresso Lausanne. Eu gostaria de expressar minha profunda gratidão ao Dr. Hudson Armerding e o Sr. Samuel Escobar, quem eram os outros membros da Comissão de Redação, e ao Dr. Leighton Ford e Dr. Jim Douglas que nos ajudaram. Eles trabalharam duro e conscientemente, todos nós estávamos cientes de uma harmonia da mente e do espírito que nós acreditamos que nos foi dada pelo próprio Deus. (STOTT, 1975, grifo nosso).

Diante do exposto, interessa-nos identificar quais discursos estão materializados no referido *corpus*. A hipótese do trabalho é a de que os discursos materializados nos materiais analisados vinculam-se tanto à esfera do pensamento marxista quanto à esfera religiosa, estando ligados a certa *memória discursiva*, a qual determina o que os grupos podem e devem dizer, bem como o que eles não podem e não devem dizer (FONSECA-SILVA, 2007).

2. Material e Métodos

Como já dissemos, o *corpus* deste trabalho é constituído por materialidades verbais encontradas no documento *Pacto de Lausanne*, texto produzido ao final da *Conferência Mundial de Evangelização* (1974), referente aos de princípios que haveriam de nortear a(s) prática(s) evangelística(s) das igrejas protestantes.

Na análise, os procedimentos adotados foram os seguintes: 1) descrição de dois excertos do Pacto de Lausanne; 2) análise dos dados, com base no dispositivo teórico-analítico da AD, principalmente nos conceitos de *ethos*, desenvolvidos por Maingueneau (2001, 2005, 2008a, 2008b), entendendo o *ethos* como a construção de uma imagem por meio do discurso, pois mesmo que esta noção pertença, em princípio, à tradição retórica, ela pode, segundo o autor, ser observada pelo prisma da análise de discurso (MAINGUENEAU, 1998, p. 97). Nesse sentido, o *ethos*, faz parte da enunciação de todo e qualquer texto e contribui para identificação dos diferentes discursos materializados nestes.

Importa-nos, neste trabalho, o conceito de memória discursiva cunhada por Courtine (1981). Tomamos aqui a definição de Pêcheux (1983), para quem a memória discursiva é “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização [...]” (p. 56).

Por fim, tomamos emprestada a noção de lugares de memória discursiva, cunhada por Fonseca-Silva (2007), para quem toda materialidade simbólica ou materialidade significativa funciona como um lugar de memória discursiva, porque o símbolo investe os lugares de memória e, neste sentido, “os anúncios publicitários, como lugares de memória discursiva, funcionam também como um espaço de interpretação [...] portanto, de construção/re-construção da memória discursiva” (FONSECA-SILVA, 2007, p. 25).

3. Resultados e Discussão

Neste trabalho, como já dissemos, analisamos dois excertos do documento Pacto de Lausanne, relacionados à prática evangelística das igrejas protestantes. Tomamos essas duas materialidades significantes como lugar de memória discursiva, no sentido já explicitado.

(I) Afirmamos a nossa crença no único Deus eterno, Criador e Senhor do Mundo, Pai, Filho e Espírito Santo, que governa todas as coisas segundo o propósito da sua vontade. Ele tem chamado do mundo um povo para si, enviando-o novamente ao mundo como seus servos e testemunhas, para estender o seu reino, edificar o corpo de Cristo, e também para a glória do seu nome. Confessamos, envergonhados, que muitas vezes negamos o nosso chamado e falhamos em nossa missão, em razão de nos termos conformado ao mundo ou nos termos isolado demasiadamente. Contudo, regozijamo-nos com o fato de que, mesmo transportado em vasos de barro, o evangelho continua sendo um tesouro precioso. À tarefa de tornar esse tesouro conhecido, no poder do Espírito Santo, desejamos dedicar-nos novamente.

O *excerto* (I), diz respeito ao primeiro tópico do Pacto de Lausanne, intitulado “o propósito de Deus”, apresenta aspectos importantes da teontologia, que é o ramo da teologia que preocupa-se em estudar o ser de Deus e suas obras. Nessa perspectiva, o enunciador, inicialmente, declara “Afirmamos a nossa crença no único Deus eterno, Criador e Senhor do Mundo, Pai, Filho e Espírito Santo, que governa todas as coisas segundo o propósito da sua vontade”. Este enunciado abarca importantes noções do cristianismo histórico: o monoteísmo, ao afirmar a crença no Deus “único”; a doutrina da eternidade de Deus, por meio da expressão “Deus eterno”; a doutrina do caráter criador e soberano da divindade, materializada em “criador e Senhor do mundo” e “que governa todas as coisas segundo o propósito de sua vontade”; e também a doutrina da trindade, por meio da expressão “Pai, Filho e Espírito Santo”. Todas estas declarações, e as que se seguem, que dizem respeito a divindade são importantes para o cristianismo histórico e mais do que esperadas em um texto que traz a síntese do que foi discutido e (re)afirmado em um evento mundial de caráter protestante. Isso porque, essas afirmações alinham-se com a doutrina aceita pela igreja, principalmente, pelas denominações históricas, a saber, presbiterianos, congregacionais, metodistas e batistas.

Este Deus, então, segundo afirma ainda o enunciador do Pacto de Lausanne, conclama seus filhos ao serviço e ao testemunho e indica, por meio desse chamamento, uma tripla finalidade: i) estender o Reino; ii) edificar o corpo de Cristo; e iii) glorificar o nome do seu Deus. Tudo isso encontra-se, em alguma medida, materializado no enunciado “Ele tem chamado do mundo um povo para si, enviando-o novamente ao mundo como seus servos e testemunhas, para estender o seu reino, edificar o corpo de Cristo, e também para a glória do seu nome”. Esse chamado ao serviço e ao testemunho também está presente, mesmo que de forma indireta, no texto bíblico que aborda a Grande Comissão. Isso porque, a Bíblia afirma que Deus separou um povo para si, conforme promessa que mencionamos anteriormente, feita a Abraão. Este povo, por sua vez, deveria testemunhar sobre a salvação operada neles por Deus em Cristo, conforme relata o apóstolo Pedro: “Vós, porém, sois raça eleita, sacerdócio real, nação santa, povo de propriedade exclusiva de Deus, a fim de proclamardes as virtudes daquele que vos chamou das trevas para a sua maravilhosa luz” (1Pedro 2.9). Em síntese, em relação a esse primeiro tópico do Pacto de Lausanne, verificamos a reafirmação, pela ação de uma memória sobre a atualidade, os símbolos da fé cristã protestante, corroborando, assim, a teontologia protestante.

Entretanto, há outras questões que são apresentadas como extensão dessa suposta ortodoxia (estratégia argumentativa), mas que se baseiam em certa percepção de erro relacionada a uma memória que não mais remete ao discurso protestante ortodoxo. É o podemos verificar, por exemplo, no seguinte trecho: “confessamos, envergonhados, que muitas vezes negamos o nosso chamado e falhamos em nossa missão, em razão de nos termos conformado ao mundo ou nos termos isolado demasiadamente”. Após “confessarem” essa “falha”, os pactuantes de Lausanne afirmam que desejam “dedicar-se novamente à tarefa de tornar esse tesouro conhecido, no poder do Espírito Santo”. Quando afirmam que pretendem dedicar-se novamente à evangelização, eles materializam uma memória segundo a qual esse trabalho evangelístico teria parado, não mais estaria acontecendo, o que aponta para o discurso acerca da falha na tarefa de levar o evangelho. A falha é explicada ou explicitada por meio de duas questões, quais sejam: “nos termos conformado ao mundo ou nos termos isolado demasiadamente”. Vejamos cada uma dessas causas separadamente. Em “nos termos conformado ao mundo”, há a materialização de, ao menos, dois efeitos de sentido. O primeiro, que estaria vinculado ao protestantismo histórico, diz respeito ao secularismo que, na perspectiva teológica, seria deixar os pressupostos da Palavra de Deus e adequar-se aos pressupostos “do mundo”, ou seja, da sociedade sem Deus. O segundo efeito marca uma relação metafórica entre “conformado” e “conformismo” e permite interpretarmos “ao mundo” como deslizando metaforicamente para “exigências do mundo capitalista”. Nesse caso, o problema não estaria apenas em uma suposta secularização, mas na possibilidade de o cristão ceder ou se conformar com aquilo que o mundo capitalista lhe dá a ver. Esse segundo efeito vincula-se à segunda questão que, de acordo com o enunciador do texto sob análise, teria causado falhas na evangelização: o isolamento do Cristão (“nos termos isolado demasiadamente”). Isolar-se, segundo esse discurso, seria não “olhar para o irmão”, não considerar as dores e os problemas daqueles que deveriam ser evangelizados.

Verificamos, assim, que, o enunciador do texto sob análise parte de uma formulação ligada ao protestantismo ortodoxo, o qual está de acordo com os credos e as confissões do protestantismo histórico em suas afirmações doutrinárias básicas, mas, ao mesmo tempo, introduz algo diferente, pois usa no texto do Pacto determinadas expressões, como “confessamos envergonhados” e “movidos em arrependimento”, que indicam o lugar da falha no processo evangelístico. Essa falha, contudo, não estaria ligada aos princípios da ortodoxia protestante, mas, como veremos adiante, está vinculada aos princípios marxistas e/ou aos fundamentos daquilo que, mais à frente, será chamado de “responsabilidade social cristã”, e assim ao falar em “vergonha” ou “arrependimento” os pactuantes de Lausanne tentam aproximar o discurso cristão ao discurso marxista, por meio da criação de determinado *ethé*.

O *excerto (II)* refere-se ao quinto tópico do texto do Pacto de Lausanne, sob o título de A Responsabilidade Social Cristã, e, como mencionamos, aproxima a prática evangelística da ação social:

(II) Afirmamos que Deus é o Criador e o Juiz de todos os homens. Portanto, devemos partilhar o seu interesse pela justiça e pela conciliação em toda a sociedade humana, e pela libertação dos homens de todo tipo de opressão. Porque a humanidade foi feita à imagem de Deus, toda pessoa, sem distinção de raça, religião, cor, cultura, classe social, sexo ou idade possui uma dignidade intrínseca em razão da qual deve ser respeitada e servida, e não explorada. Aqui também nos arrependemos de nossa negligência e de termos algumas vezes considerado a evangelização e a atividade social mutuamente exclusivas. Embora a reconciliação com o homem não seja reconciliação com Deus, nem a ação social evangelização, nem a libertação política salvação, afirmamos que a evangelização e o envolvimento sócio-político são ambos parte do nosso dever cristão. Pois ambos são necessárias expressões de nossas doutrinas acerca de Deus e do homem, de nosso amor por nosso próximo e de nossa obediência a Jesus Cristo. A mensagem da salvação implica também uma mensagem de juízo sobre toda forma de alienação, de opressão e de discriminação, e não devemos ter medo de denunciar o mal e a injustiça onde quer que existam. Quando as pessoas recebem Cristo, nascem de novo em seu reino e devem procurar não só evidenciar, mas também divulgar a retidão do reino em meio a um mundo injusto. A salvação que alegamos possuir deve estar nos transformando na totalidade de nossas responsabilidades pessoais e sociais. A fé sem obras é morta.

No *excerto II*, “A Responsabilidade Social Cristã”, encontramos a declaração inicial de que “Deus é o Criador e o Juiz de todos os homens”, onde a questão aparece aqui forçosamente para o desenvolvimento deste tópico, pois nele o enunciador introduz, de forma mais explícita, questões vinculadas à justiça social, o que pode ser constatado, por exemplo, na seguinte passagem: “devemos partilhar o seu interesse pela justiça e pela conciliação em toda a sociedade humana, e pela libertação dos homens de todo tipo de opressão”. Na teologia protestante acredita-se que Bíblia atribui certa importância às questões sociais, vistas logo no começo da narrativa do livro de Gênesis, chamada teologia dos mandatos. O primeiro mandato que foi dado ao homem, de acordo com a narrativa bíblica, é conhecido como o mandato cultural. Neste mandato, conforme o relato dos três primeiros capítulos do livro de Gênesis, o homem e a mulher deveriam exercitar suas prerrogativas de criaturas especiais, criadas a imagem de Deus, desenvolvendo a cultura e, simultaneamente, mantendo-a, e daí emanam

todas as questões sociais. Entretanto, apesar desta preocupação com a cultura e com os aspectos sociais, essa não é, uma preocupação na transmissão do evangelho em si. Notadamente questões outras, inicialmente não relacionadas com a teologia protestante, mas relacionadas ao marxismo continuam a ser desenvolvidas, também na tentativa de criar determinado imagem do evangelizador.

Conforme Amossy (1995), na antiguidade o *ethos* era tomado como os traços de caráter do enunciador, a maneira de se mostrar ao público tendo como objetivo causar boa impressão, e não importava se o que era mostrado era verdade. Embora seja possível analisarmos o material apresentado sob essa perspectiva, o nosso olhar para a questão tem como base estudos feitos por Maingueneau (2005, 2008a, 2008b), segundo o qual o *ethos*, por se constituir por meio do discurso: a) não é uma “imagem” do locutor exterior à fala, mas uma noção discursiva; b) é um processo interativo de influência sobre o outro; c) não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, pois o contexto sócio-histórico constitui e configura a existência de determinados *ethé* em detrimento de outros. Para ele, a instância subjetiva (manifestada por meio do discurso) é concebida como uma voz e associa-se a um *corpo enunciante*.

Dessa forma, alguns dos pactuantes de Lausanne na esfera do Congresso Mundial de Evangelização (1974), constroem seus discursos, em que se pode perceber que eles enfatizam seus valores ou o valor de sua plataforma ideológica, se reconhece e se mobiliza o ideal marxista. Nessa atuação, o documento é construído sobre a estratégia da construção de uma imagem própria, tentando montar um *ethos*, ou vários *ethé*, que aproximem o cristianismo do marxismo. As duas materialidades significantes, tomadas como lugar de memória discursiva e analisadas neste trabalho, indicam, pois, a necessidade da construção de determinados *ethé* que os pactuantes de Lausanne tentaram dar a prática do evangelismo nas igrejas protestantes.

4. Conclusões

As análises mostraram que o *ethos* nos excertos analisados estão relacionados a tentativa da construção de uma determinada religiosidade. Desse modo, o enunciador utiliza de todos esses enunciados para construir uma imagem valorizada prática social no sentido de atrelar estas questões ao evangelismo das igrejas protestantes, tendo como base, princípios marxistas. Assim, durante o Congresso Internacional de Evangelização Mundial (1974), um grupo de lideranças evangélicas sul-americanas vinculadas ao pensamento marxista e apoiadores da Teologia da Libertação, representados por René Padilla e Samuel Escobar, ganharam notoriedade e proeminência, o que culminou com a elaboração de um documento que buscava afirmar claramente questões vinculadas à justiça social na prática do evangelismo cristão, ou seja, a tentativa da construção de uma determinada imagem da religiosidade onde o enunciador valoriza questões vinculadas a responsabilidade social atrelano estas questões à prática do evangelismo protestante, tendo como base, princípios da ideologia marxista.

Referências bibliográficas

AMOSY, Ruth. (Org.). **Imagens de si no discurso**. Trad. Dilson F. da Cruz; Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. **Mídia e Lugares de Memória Discursiva**. In: **FONSECA-SILVA, M. C.; POSSENTI, S. (Org.). Mídia e Rede de Memória**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007. p. 11-38.

MAINGUENEAU, Dominique. (1998). A cena de enunciação. In: **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo, Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia e incorporação. In: Amossy, R. (Org.). **Imagens de si no discurso**. Trad. Dilson F. da Cruz; Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. Problemas de ethos. In: **Cenas da enunciação**. Sírio Possenti; Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2008a, p. 55-73.

MAINGUENEAU, Dominique. Cenografia epistolar e debate público. In: **Cenas da enunciação**. Sírio Possenti; Maria Cecília Pérez de Souza (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2008b, p. 115-135.

MATOS, Alderi de Souza. A missão da igreja: uma perspectiva Latino-Americana. In: **Fides Reformata**. Volume IV-1, 1999, p.69-88.

NOLL, Mark A. **Turning Points: Decisive Moments in the History of Christianity**. Grand Rapids: Baker, 1997.

SILVA, Edvania Gomes. **Cenografias, estereótipos e discurso religioso**. In: Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

STOTT, John Robert Walmsley. *The Lausanne Covenant: An Exposition and Commentary by John Stott*. 1975, Lausanne Committee for World Evangelization. Disponível em: [<https://www.lausanne.org/content/lop/lop-3>]. Acesso em 10/08/2016.

Variação entre futuro do presente, futuro perifrástico e presente com valor de futuro na mídia cearense impressa

Hermínia Vieira¹

Atualmente, a expressão do futuro do presente em português apresenta-se sob três formas: a sintética, a perifrástica e a forma no presente do indicativo com valor de futuro. Essa variação modo-temporal é o mote de nossa pesquisa, que estuda a expressão do futuro do presente na mídia cearense impressa. Para tanto, tomaremos a Sociolinguística como modelo teórico-metodológico de um estudo cujos dados foram coletados a partir de dez exemplares de cada um dos quatro jornais que compõem a mídia cearense impressa, são eles: *Diário do Nordeste*, *O Povo*, *O Estado CE* e *Aqui CE*, considerando as editoriais *Política*, *Esporte* e *Entretenimento*. À luz da teoria variacionista de Labov (LABOV, 2008) e na esteira de outras pesquisas já realizadas (NUNES, 2003; BRAGANÇA, 2008; GIBBON, 2000 etc.), buscaremos descrever como a mídia cearense atual expressa a codificação do tempo futuro. Adotamos como variável estudada a expressão do futuro do presente no português cearense, que vem apresentando três formas em variação: (1) a forma sintética (exemplo: cantarei), (2) a forma perifrástica (ex: vou cantar; irei cantar²) e (3) a forma no presente do indicativo com valor de futuro (ex: canto amanhã). As formas (1), (2) e (3), assim como quaisquer variantes em uma comunidade de fala, concorrem entre si. No caso, a forma sintética é a forma padrão e as demais são consideradas variantes inovadoras. Normalmente, a forma padrão, e também conservadora, goza de prestígio social, ao passo que as formas inovadoras são consideradas variantes não-padrão, e não-prestigiadas, sofrendo, por vezes, estigma social (TARALLO, 2007, p. 11). As formas (2) e (3), apesar de inovadoras, não parecem sofrer preconceito. São formas que parecem já ter atingido o status de gramaticalizadas e, cada vez mais, consolidam-se no paradigma verbal de futuro, uma vez que já são bastante empregadas na fala e, até mesmo, na escrita.

O termo Sociolinguística – teoria que embasa nossa pesquisa – foi fixado em 1964, em Los Angeles, com a proposta de denominar uma subárea da Linguística capaz de correlacionar aspectos linguísticos e sociais. O americano Willian Labov, tido como iniciador desse modelo, não foi o primeiro

¹ Doutoranda em Linguística (UERJ). Mestra em Linguística (UFC).

² Optamos por considerar apenas as construções perifrásticas com o verbo IR no presente (ex: vou cantar).

a trabalhar a relação entre língua e sociedade. Aliás, essa relação, de tão inseparável, chega a tornar o termo redundante, motivo que fez o próprio Labov relutar bastante em aceitá-lo: “Por vários anos, resisti ao termo sociolinguística, já que ele implica que pode haver uma teoria ou prática linguística bem sucedida que não é social.” (LABOV, 2008, p. 13). A Sociolinguística tem como objeto de estudo o vernáculo, ou seja, a língua em uso. Sendo assim, é de seu interesse observar, descrever e analisar a língua em seu contexto social. Para tanto, é tomado como ponto de partida uma comunidade de fala, que, no dizer de Labov (2008, p. 188) “[...] é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua”. Toda comunidade de fala é caracterizada por diferentes modos de falar, intitulados variedades linguísticas. Por sua vez, ao conjunto dessas variedades dá-se o nome de repertório verbal. As variedades linguísticas mostram que nenhuma língua é homogênea e a Sociolinguística encara a heterogeneidade linguística não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico (ALKMIM, 2008, p. 33).

Ainda para entendermos esse modelo de “heterogeneidade ordenada”, devemos introduzir o conceito de variável linguística, ou seja, “um elemento variável dentro do sistema controlado por uma única regra” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 105). Essa variável é composta por um conjunto de variantes, que, dentro da Sociolinguística Variacionista, são entendidas como diferentes formas de se dizer a “mesma coisa” em um “mesmo contexto discursivo” com o “mesmo valor de verdade”. A variável linguística sofre influência de uma série de fatores internos e externos à língua, sendo, por isso, denominada variável dependente. Já os fatores que podem condicionar a variável linguística são chamados de variáveis independentes, já que não mantêm relação de dependência nem com a variável dependente, nem entre si. Os fatores condicionadores internos à língua, chamados de linguísticos, são aqueles pertencentes aos níveis fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico e discursivo. Já os fatores condicionadores externos à língua, denominados extralinguísticos, são todos aqueles que “não servirem de pretexto e co-texto à variável (isto é, tudo aquilo que não é estritamente linguístico)” (TARALLO, 2007, p. 46). Em nossa pesquisa, trabalharemos com os fatores linguísticos *extensão do vocábulo, marca de futuridade, polaridade, pessoa do discurso, distanciamento temporal e tipo semântico do verbo*; e com os fatores extralinguísticos *jornal, editoria e origem* (se o dado é oriundo de matéria ou de coluna).

Por estarem intrinsecamente ligados à variação linguística, os fatores linguísticos e sociais também estão intimamente inter-relacionados ao processo de mudança linguística. Isso porque as variantes de uma mesma variável permanecem em alternância, e, de maneira geral, podem estabilizar esta variação, seguindo em coexistência, ou desencadear uma mudança linguística, situação na qual as variantes entram em uma disputa, um “duelo de morte”, como metaforizou Tarallo (2007), do qual apenas uma das formas sobrevive. Como corolário do que foi exposto, temos que “nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança; mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade”.

Nossos dados, já devidamente codificados, foram submetidos ao programa computacional estatístico *Goldvarb*, que realizou cálculos de frequência, apresentou os pesos relativos e identificou a ordem de significância de cada um dos grupos de fatores, servindo, assim, de alicerce para nossa interpretação, à luz do Sociofuncionalismo. Realizamos três rodadas no programa estatístico, cada uma adotando uma das variantes como valor de aplicação. Aqui, apresentaremos os resultados referentes a cada um dos grupos de fatores, apontando a ordem em que foram selecionados pelo programa e, por fim, a ordem em que foram descartados³: *step-up* e *step down*, respectivamente (GUY; ZILLES, 2007, p. 164). Dentro da exposição, procederemos à caracterização e exemplificação de seus fatores, seguida da descrição e análise dos resultados. Em todos os casos, buscamos correlacionar os números às nossas hipóteses. Para a coleta de dados, selecionamos e analisamos exemplares dos três jornais que, à época da pesquisa, compunham a mídia cearense impressa, a saber: Diário do Nordeste, O Povo e O Estado CE; além do jornal Aqui CE, cuja circulação foi suspensa no início de 2014. Coletamos dez exemplares de cada periódico, referentes às duas primeiras semanas de janeiro de 2014, excetuando-se o dia 1o de janeiro, que não apresentou circulação de nenhum dos jornais, e os finais de semana, pois o jornal Aqui CE não apresentava circulação aos domingos e o jornal O Estado, nem aos sábados, nem aos domingos⁴.

Nos quarenta periódicos coletados, encontramos 2.184 dados, dos quais, 1181 apresentados sob a forma de futuro do presente sintético (01), 706 de presente (02) e 297 de perífrase (03). Os exemplos que seguem ilustram a apresentação das dessas variantes:

- (01) Respaldo pela expressiva votação que o consagrou na eleição de 2010, o deputado federal Edson Silva já está decidido de que DISPUTARÁ a reeleição no pleito deste ano. (Diário do Nordeste, edição de 02 de janeiro de 2014, editoria de Política).
- (02) O Ferroviário ESTREIA no Estadual 2014 no domingo, 5, contra o Crato, na Arena Castelão, às 17 horas. (Aqui CE, edição de 02 de janeiro de 2014, editoria de Esporte).
- (03) [...] Em outra frente, o PCdoB avisou que VAI BRIGAR para se manter com a vaga no Senado, posto que, agora, o PT também quer ocupar. (O Povo, edição de 02 de janeiro de 2014, editoria de Política).

3 Isso justifica porque a apresentação dos grupos não está dividida entre grupos linguísticos (formais e discursivos) e grupos extralinguísticos.

4 Para mais detalhes acerca da metodologia desta pesquisa, ver VIEIRA (2014).

A tabela abaixo esquematiza a aplicação e a porcentagem de cada uma das variantes, em cada um dos jornais, bem como nosso total de dados:

Tabela 1. Número de dados das variantes futuro do presente, presente e perífrase

	Futuro	Presente	Perífrase	Total
Diário do Nordeste	308	133	65	506
O Estado	403	237	89	729
O Povo	284	139	70	493
Aqui CE	186	197	73	456
Total	1181	706	297	2184

Fonte: própria.

As quantidades de dados de presente (706) e de perífrase (297) nos jornais corroboram nossa hipótese de que, no Ceará, essas formas já atingem contextos mais formais, como os textos do jornal impresso. Quanto à aceitação dessas formas, podemos afirmar que eles não sofrem estigma, uma vez que são bastante usadas, em todos os jornais e em todas as editorias. Contudo, afirmar que as formas inovadoras gozam de prestígio parece-nos precipitado. Isso porque, apesar dessa inclusão, a ocorrência da forma conservadora futuro do presente sintético (1181) ainda é maior do que o somatório do uso das formas de presente e de perífrase (1003 dados, somados), o que parece revelar um entendimento de que aquela forma seja mais adequada do que estas. Há, ao nosso ver, uma considerável aceitação das formas novas, contudo, não há equidade de aceitação entre todas as variantes, mas sim, um entendimento de que uma forma é mais adequada do que as outras⁵.

Como dissemos, realizamos três rodadas no *Goldvarb*. Na primeira, adotamos o futuro do presente sintético como valor de aplicação. Para esta rodada, o programa selecionou, nesta ordem, os grupos de fatores *tipo de verbo*, *extensão do vocábulo*, *editoria*, *jornal*, *origem*, *distanciamento temporal* e *pessoa do discurso* como condicionadores do futuro e descartou, nesta ordem, os grupos *marca de futuridade* e *polaridade*. Na segunda rodada, consideramos a perífrase como valor de aplicação contrapondo-a ao futuro do presente e ao presente do indicativo. O programa *Goldvarb* selecionou os grupos de fatores *tipo de verbo*, *distanciamento temporal*, *extensão do vocábulo*,

5 Testes de atitude linguística nos dariam subsídios para afirmar que essas formas são, realmente, bem aceitas e não estigmatizadas. Por ora, argumentamos que o emprego dessas formas em textos jornalísticos escritos já podem ser tomados como evidência do seu grau de aceitação nesse tipo de texto.

pessoa do discurso e *polaridade* como condicionadores de perífrase e descartou os grupos *jornal*, *editoria*, *marca de futuridade* e *origem*. Na terceira – e última – rodada, adotamos o presente como valor de aplicação. Nesta rodada, foram selecionados os grupos de fatores *tipo de verbo*, *extensão do vocábulo*, *distanciamento temporal*, *editoria*, *origem*, *jornal* e *polaridade* e descartados os grupos *pessoa do discurso* e *marca de futuridade*.

A seguir, apresentaremos os resultados, considerando cada um dos grupos de fatores, apontados pelo programa estatístico e os correlacionaremos com as hipóteses que levantamos. O grupo **tipo de verbo** foi selecionado como mais relevante nas três rodadas realizadas. Adotamos para este grupo a tipologia proposta por Vendler (1967)⁶, a qual divide os verbos em: *atividade*, *accomplishment*, *achievement* e *estado*⁷. Pela nossa hipótese⁸, baseada em Bragança (2008, p.123), acreditávamos que a forma nova atingiria primeiramente os verbos que denotam ação/atividade, passando pelos verbos de processo até atingir os de estado. Com isso, podemos inferir que verbos de estado seriam mais resistentes à forma nova e coocorreriam mais frequentemente com a forma conservadora. Nossa hipótese foi confirmada, uma vez que verbos de *estado* (Peso Relativo (doravante, PR.) 0.829)⁹ condicionam fortemente o futuro sintético e os verbos tipo *accomplishment*, *atividade* e *achievement* (PR. 0.335, 0.305, 0.144, respectivamente) o desfavorecem. Os pesos relativos da segunda rodada referentes a *atividade* (PR. 0.686), *accomplishment* (PR. 0.674) e *achievement* (PR. 0.594) parecem mostrar que o traço semântico histórico de movimento contido no verbo IR que acompanha os verbos no infinitivo atrela o uso desta variante a verbos de movimento. Por outro lado, esse traço semântico [+ dinâmico] parece não se comportar bem com verbos de estado (PR. 0.282). Por fim, chama-nos atenção o quanto verbos do tipo *achievement* condicionam o presente (PR. 0.885). Parece-nos haver uma associação entre a natureza pontual deste tipo de verbo e o tempo presente.

A **extensão do vocábulo** foi o segundo grupo selecionado como mais relevante na primeira e na terceira rodada e o terceiro selecionado na segunda rodada, referente ao condicionamento da perífrase (IR + Infinitivo). O grupo está dividido em três fatores: *verbos com uma sílaba*¹⁰, *verbos com duas sílabas* e *verbos com três ou mais sílabas*. No caso do futuro, no entanto, não há nenhum exemplo de verbo com uma sílaba. Acreditávamos que, quanto mais sílabas o verbo tivesse, maior seria a possibilidade de *perífrase* ou do *presente do indicativo*, pois o futuro do presente acrescentaria uma nova sílaba ao verbo, tornando-o maior e mais “pesado” ao ritmo da *Língua Portuguesa*. Nossos resultados contrariam a hipótese, já que verbos mais extensos (com três ou mais sílabas) condicionam o tempo futuro, com PR. 0.550. Além disso, na primeira rodada, apesar de apresentarem pesos relativos bastante próximos, verbos com três ou mais sílabas favoreceram, mesmo que sutilmente, o uso do

6 Para mais detalhes acerca da tipologia de Vendler, ver VIEIRA (2014).

7 Para a exemplificação de cada um dos fatores deste e dos demais grupos, com dados do *corpus* desta pesquisa, ver VIEIRA (2014).

8 Para mais detalhes acerca das hipóteses desta pesquisa, ver VIEIRA (2014).

9 VIEIRA (2014) também apresenta, para cada rodada e cada grupo de fatores, uma tabela com os resultados oferecidos pelo programa *Goldvarb*, considerando a aplicação/o total de dados (Apli./Total), a porcentagem (%) e o Peso relativo (PR.)

10 No caso da perífrase, consideramos apenas o verbo no infinitivo que acompanha o verbo IR.

futuro do presente, ao passo que verbos com duas sílabas desfavoreceram, mesmo que levemente (PR. 0.441), o uso dessa variante. A *perífrase*, por sua vez, foi mais fortemente favorecida por verbos com uma sílaba (com PR. 0.674). No caso do *presente*, a influência do fator *verbo com uma sílaba* é ainda mais acentuada, pois esse fator foi categoricamente favorecedor do presente (PR. 0.970), ao passo que os fatores verbo com duas sílabas (0.470) e verbo com três ou mais sílabas (PR. 0.383) desfavoreceram o uso dessa variante.

Editoria foi o terceiro grupo selecionado na influência do uso do *futuro* e o quarto selecionado na influência do *presente*. O grupo foi o segundo a ser descartado na influência da *perífrase*. Consideramos as editorias de *Política*, *Esporte* e *Entretenimento*. Acreditamos que cada editoria apresenta grau de formalidade diferente, sendo *Política* a editoria mais formal e *Entretenimento*, a mais informal. Dito isso, esperávamos encontrar mais ocorrências da forma futuro do presente sintético, mais conservadora, em *Política*, seguida de *Esporte* e, por fim, de *Entretenimento*. O peso relativo atribuído pelo *Goldvarb* a cada fator deste grupo confirmou nossa hipótese. De maneira escalar, o uso foi mais frequente na editoria de *Política* (PR. 0.585), depois, em *Esporte* (PR. 0.497) e, em menor número, em *Entretenimento* (PR. 0.386). Ou seja, da editoria mais formal, para a mais informal. A quantidade de dados de futuro também avaliza nossa hipótese. *Política*, a editoria cujo conteúdo é mais formal, apresenta mais dados de futuro do presente (511 de 781), ao passo que *Entretenimento*, a editoria mais informal dentre as três, apresenta menos vezes a variante mais conservadora (141 de 781).

Jornal foi o quarto grupo selecionado na primeira rodada e o sexto selecionado na terceira. Foi também o primeiro grupo a ser descartado na segunda rodada, que adotou a *perífrase* como valor de aplicação. De acordo com nossa hipótese, as formas inovadoras deveriam apresentar maior inserção nos jornais cuja linguagem estivesse mais aberta a inovações e maior restrição nos jornais mais conservadores. Usamos a caracterização dos quatro jornais e uma pesquisa¹¹ com 48 leitores para classificarmos os jornais, de acordo com o grau de formalidade, na seguinte ordem, do mais formal para o mais informal: *Diário do Nordeste*, *O Povo*, *O Estado* e *Aqui CE*. Nossa hipótese foi confirmada se levarmos em consideração apenas os percentuais, ou seja, a frequência de uso. Nos jornais em que os traços de conservadorismo e inovação se mostram mais latentes, nossa expectativa, baseada na pesquisa, foi alcançada: o *Diário do Nordeste*, jornal cujo apego à tradição se mostra mais evidente, apresenta maior predisposição ao uso do futuro do presente sintético (60.9%), ao passo que o *Aqui CE*, jornal que, dentre outras inovações, permite uma linguagem mais próxima da oralidade, apresentou menos uso da variante padrão (54.1%), que caiu em desuso na oralidade. Nesse quesito, em termos percentuais, o jornal *O Povo* (57.6%) ficou mais próximo do *Diário do Nordeste* e o *O Estado* (55.3%) mais próximo do *Aqui CE*. Entretanto, se levarmos em consideração os pesos relativos, que trabalham com a interação de todos os fatores, o comportamento dos jornais intermediários foi inverso: *Diário do Nordeste* (PR. 0.619), *O Estado* (PR. 0.519), *O Povo* (PR.0.528)

¹¹ A caracterização dos jornais, bem como os detalhes da pesquisa realizada, encontram-se em Vieira (2014).

e *Aqui CE* (PR. 0.314). Todavia, esse resultado não contraria nossa caracterização dos jornais. *O Povo*, que apresenta a segunda maior vendagem do Ceará, apesar de não ser um jornal popular, como o *Aqui CE*, também é um periódico aberto a inovações, que ousa no texto e no *layout*, de modo que sua grande inserção no mercado não se traduz em conservadorismo. *O Estado*, por sua vez, apesar do histórico que alterna momentos de apogeu e de decadência, parece conservar certa tradição, de modo que não nos surpreende o fato de ser o segundo jornal que mais condiciona o uso do futuro do presente sintético, nossa variante conservadora. Por fim, como era esperado, o *Diário do Nordeste*, pertencente ao maior grupo de comunicação do Ceará e o periódico mais vendido no Estado é, dentre todos, aquele que mais adotou a forma conservadora de codificação do tempo futuro e, no lado oposto, está o *Aqui CE*, o jornal mais informal e que menos utilizou a variante mais formal. Na rodada com o *presente* como valor de aplicação, nossa hipótese também foi confirmada, uma vez que o *presente*, uma de nossas variantes inovadoras, sofreu mais influência do fator *Aqui CE* (PR. 0.692) e menor influência do fator *Diário do Nordeste* (PR. 0.356). Os jornais em que encontramos maior dificuldade de encaixe dentro de nossa “escala de formalidade” apresentaram comportamento semelhante, com pesos relativos bastante próximos: 0.503, no caso do jornal *O Estado* e 0.460, no caso do jornal *O Povo*. Apesar de não dispormos dos pesos relativos da segunda rodada, os resultados percentuais respondem satisfatoriamente à nossa hipótese. A variante inovadora, apesar de pouco frequente nos quatro jornais, apresenta maior frequência no jornal menos formal, o *Aqui CE* (16.0%) e menor frequência nos outros três (DN 12.8%, *O Estado* 12.2% e *O povo* 14.2%), entendidos como mais formais.

Distanciamento temporal foi o segundo grupo selecionado na rodada com a *perífrase* como valor de aplicação, o terceiro selecionado para a influência do *presente* e o sexto grupo selecionado na influência do *futuro do presente*. O grupo apresenta três fatores: *futuro imediato ou próximo*¹², *futuro intermediário ou distante*¹³ e *futuro indeterminado*¹⁴. A tradição gramatical associa o futuro do presente ao tempo distante e o presente do indicativo ao futuro eminente. Estudos linguísticos, como o de Gibbon (2000), aventam que a *perífrase* parece estar associada ao futuro próximo. Assim, acreditávamos que o *futuro imediato ou próximo* deveria favorecer o uso da *perífrase* e do *presente* e o *futuro intermediário ou distante* e o *futuro indeterminado* deveriam favorecer o futuro do presente. Nossa hipótese foi confirmada, se considerarmos a primeira e a terceira rodadas, uma vez que o *futuro do presente* foi condicionado pelo *futuro intermediário ou distante* (PR. 0.582) e pelo *futuro indeterminado* (PR. 0.562) e foi desfavorecido pelo *futuro imediato ou próximo* (PR. 0.456) e que, na terceira rodada, o *presente* foi condicionado pelo fator *futuro imediato ou próximo*. Na segunda rodada, por sua vez, os resultados contrariam nossa hipótese, uma vez que a *perífrase* foi condicionada pelo *futuro indeterminado* (PR.0.661) e pelo *futuro intermediário ou distante* (PR.0.646), e foi desfavorecida

12 Pertencem a este grupo os fatos previstos para acontecer no mesmo mês ou em até trinta dias.

13 Pertencem a este grupo os fatos previstos para acontecer após o mês do enunciado ou após trinta dias.

14 Pertencem a este grupo os dados em que não é possível determinarmos se se trata de um futuro imediato/próximo ou intermediário/distante. Para maior detalhamento acerca dessa classificação, ver Vieira (2014).

pelo *futuro imediato ou próximo*. Esse resultado pode ser justificado dentro da distribuição dos dados e do equilíbrio de motivação entre os fatores, uma vez que cada um dos fatores do grupo condicionou uma das variantes: a *perífrase* é mais usada no contexto do *futuro indeterminado*; o *futuro no futuro intermediário ou distante* e o *presente no futuro imediato ou próximo*.

Também buscamos aferir a influência da *pessoa do discurso* na frequência de uso das variantes aqui estudadas. Considerando o critério semântico – e não o formal – adotamos, para este grupo, fatores com as seguintes nomenclaturas: *Quem fala – singular* [eu]; *Quem fala – plural* [nós; a gente]; *Com quem fala – singular* [tu; você]; *Com quem fala – plural* [vós; você]; *De quem ou sobre o que fala – singular* [ele; ela]; *De quem ou sobre o que fala – plural* [eles; elas]. Entrando na análise específica da rodada com o *futuro do presente* como valor de aplicação, temos que este grupo foi o sétimo – e último – selecionado na influência de futuro do presente. A rodada com este grupo apresentou *nocaute*, pois só houve a ocorrência de um dado de *Com quem fala – singular* e nenhum dado de *Com quem fala – plural*. Nossa decisão, então, foi retirar esses fatores da rodada, até porque, o único dado de *Com quem fala – singular* estava em contexto de restrição. Com isso, trabalhamos apenas com: *Quem fala – singular* [eu]; *Quem fala – plural* [nós; a gente]; *De quem ou sobre o que fala – singular* [ele; ela]; *De quem ou sobre o que fala – plural* [eles; elas]. Na segunda rodada, com a *perífrase* como valor de aplicação, o grupo *pessoa do discurso* foi o quarto a ser selecionado pelo programa *Goldvarb*. Procedemos, para este grupo, a amálgama entre os fatores *quem fala – plural* [nós; a gente] com *quem fala – singular* [eu] (plural transformado em singular). Na terceira rodada, o grupo foi o primeiro a ser descartado na influência de uso do presente. Nela, os fatores *com quem fala – singular e plural* [você; vocês] apresentaram *nocaute*. Chama-nos atenção, primeiramente, a diferença na quantidade de dados referentes a *Quem fala* e *De quem ou sobre o que se fala*. O texto jornalístico é constituído, basicamente, de informações sobre alguém ou sobre alguma coisa. Desse modo, houve, quase que exclusivamente, a ocorrência de dados dos fatores *De quem ou sobre o que fala – singular* e *De quem ou sobre o que fala – plural*. Os poucos dados de *Quem fala – singular* e de *Quem fala – plural* ficaram a cargo dos textos de colunistas. Destacamos, na primeira rodada, os resultados referentes aos fatores *Quem fala* e *De quem ou sobre o que fala no singular*. No primeiro caso, as asserções em primeira pessoa, revelam maior comprometimento e intencionalidade, ao passo que esse comprometimento não pode ser estendido às afirmativas em terceira pessoa. A grande discrepância entre os dados, tanto na primeira quanto na segunda rodadas, torna qualquer análise precipitada, uma vez que corremos o risco de estarmos trabalhando com resultados enviesados. Acreditamos que o descarte do terceiro grupo, como presente com valor de aplicação, se deu devido aos poucos dados de *quem fala – singular* [eu] e *quem fala – plural* [nós; a gente]. Cada um dos fatores só apresentou um dado. Como não foi selecionado, o programa estatístico não apresentou os pesos relativos referentes ao grupo.

O grupo *marca de futuridade* foi o primeiro a ser descartado na primeira rodada, o terceiro a ser descartado na segunda rodada e o último a ser descartado na terceira rodada. O grupo apresenta

dois fatores, quais sejam: *pista temporal de natureza semântica*¹⁵ e *pista temporal de natureza pragmática*¹⁶. Apesar da ausência de pesos relativos, os percentuais nos oferecem um resultado plausível. O futuro é mais frequente em dados com *pista temporal de natureza pragmática* (63.2%) porque a marca morfológica de futuro da variante *futuro do presente* compensa a ausência de pista de natureza semântica. Pelo mesmo motivo, quando o dado possui uma pista dentro do próprio texto, ele não precisa tão fortemente de uma marca morfológica de futuro, porque seu contexto já exprime futuridade. Pelo mesmo raciocínio, o presente é mais frequente em dados com *pista temporal de natureza semântica* (37.4%) porque, de modo geral, para ter valor de futuro, o presente precisa estar acompanhado de alguma marca textual que expresse futuridade, como um advérbio. No caso de futuro, que possui pista interna de futuridade, há menor necessidade de uma pista textual.

O grupo *polaridade*, cujos fatores são *afirmativa* e *negativa*, foi o último a ser selecionado na influência da perífrase e do presente e foi descartado na influência do futuro do presente. De acordo com nossa hipótese, acreditávamos que a negação favoreceria o futuro do presente, ao passo que a afirmação impulsionaria a perífrase e o presente do indicativo. Considerando a segunda rodada, nossa hipótese foi parcialmente comprovada e parcialmente refutada. Apesar de não ter sido apontado como grupo relevante, os dois fatores da polaridade favoreceram o uso do futuro, de modo que não podemos dizer que a hipótese foi refutada. Entretanto, no caso da perífrase como valor de aplicação, nossa expectativa foi frustrada, pois as formas afirmativas desfavoreceram, mesmo que muito sutilmente, o uso da perífrase, com peso relativo de 0.494; ao passo que as negativas favoreceram, com peso relativo de 0.696, o uso desta variante.

O grupo de fatores *origem* não existia no início desta pesquisa. Ele foi pensado durante a coleta e codificação dos dados, quando percebemos haver muitas peculiaridades entre dados oriundos de matérias e dados oriundos de colunas. Por exemplo, no caso da pessoa do discurso, todos os casos dos fatores *Quem fala – singular [eu]* e de *Quem fala – plural [nós; a gente]* estão nas colunas, pois entra no discurso a fala do colunista. Da mesma forma, todos os dados de *Com quem fala – singular [tu; você]; Com quem fala – plural [vós; você]* também estão nas colunas, quando o colunista dirige-se ao leitor. As matérias, por sua vez, só possuem dados de *De quem ou sobre o que fala – singular [ele; ela]; De quem ou sobre o que fala – plural [eles; elas]*. O grupo *origem* foi o quinto selecionado no condicionamento de futuro do presente e do presente e foi o último a ser descartado na influência da perífrase. Como o grupo surgiu durante o trabalho, ele não partiu de uma hipótese, mas sim, da suposição de que a origem do dado poderia influenciar na escolha da codificação de futuro. O grupo foi selecionado em duas rodadas, mostrando sua relevância, e apontou, curiosamente, que a coluna, gênero entendido aqui como mais informal, favoreceu o futuro (PR. 0.615), forma conservadora, ao passo que desfavoreceu matéria (PR. 0.441), gênero

15 Pertencem a este grupo os dados cuja marca de futuridade vem explícita no contexto ou no cotexto. Consideramos a presença de qualquer informação textual, incluindo o texto em si, título da notícia, data do jornal etc. que expresse futuridade.

16 Pertencem a este grupo os dados que não apresentam qualquer pista temporal de natureza semântica, sendo preciso recorrer ao conhecimento de mundo para entendermos o contexto de futuridade no qual o dado se insere.

que consideramos mais formal. O resultado foi oposto na terceira rodada, do presente como valor de aplicação: matéria com PR. 0.585 e coluna PR. 0.335.

Conforme visto, neste trabalho, buscamos descrever e analisar a variação entre futuro do presente, futuro perifrástico e presente com valor de futuro na mídia cearense impressa contemporânea. Para tanto, trabalhamos com os três jornais que compõem essa mídia – *Diário do Nordeste*, *O Estado* e *O Povo* – e com o jornal *Aqui CE*. Realizamos três rodadas com o programa *Goldvarb*, cada uma adotando uma das variantes como valor de aplicação. Nos três casos, a maioria dos grupos foi selecionada como condicionadora das variantes. Na primeira rodada, os grupos de fatores *tipo de verbo*, *extensão do vocábulo*, *editoria*, *jornal*, *origem*, *distanciamento temporal* e *pessoa do discurso* foram apontados como condicionadores do futuro. Na segunda rodada, os grupos de fatores *tipo de verbo*, *distanciamento temporal*, *extensão do vocábulo*, *pessoa do discurso* e *polaridade* foram selecionados na influência da perífrase. E, por fim, os grupos de fatores *tipo de verbo*, *extensão do vocábulo*, *distanciamento temporal*, *editoria*, *origem*, *jornal* e *polaridade* foram selecionados como condicionadores do presente. Isso quer dizer que os grupos de fatores mais relevantes para o fenômeno variável foram o *tipo de verbo*, que foi selecionado em primeiro lugar para as três variantes e a *extensão do vocábulo*, que foi selecionado em segundo lugar para o futuro do presente e para o presente e em terceiro lugar para a perífrase.

Constatamos que a mídia impressa cearense adota as três formas de codificação do futuro com que trabalhamos, entretanto, a forma conservadora (futuro do presente) apresenta mais dados do que o somatório dos dados das formas de presente e de perífrase. Entendemos que nossa pesquisa apresenta lacunas e desdobramentos naturais. Em outras oportunidades, acreditamos que poderiam ser aplicados princípios abordados no Funcionalismo, tais como: marcação, iconicidade, planos discursivos, parâmetros de transitividade *etc*. Também julgamos oportuna a extensão deste estudo a outras mídias, como televisão, rádio, *online etc* e a outros estados brasileiros.

Referências bibliográficas

ALKMIM, Tânia. **Sociolinguística** (Parte I). MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.).

Introdução à linguística: domínios e fronteiras. v. 1. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 21-48.

BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda. **A gramaticalização do verbo IR e a variação de formas para expressar o futuro do presente:** uma fotografia capixaba. 2008, 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GIBBON, Adriana de Oliveira. **A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis:** gramaticalização e variação. 2000, 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

GUY, Gregory Riordan; ZILLES, Ana. **Sociolinguística quantitativa:** instrumental de análise. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

LABOV, William; tradução Marcos Bagno; Martha Maria Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NUNES, Rosane Pereira. **A evolução cíclica do futuro do presente** – do latim ao português. 2003, 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2003.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolinguística**. 8 Ed. São Paulo: Ática, 2007.

VENDLER, Zeno. Verbs and Times. In: **The philosophical review**. Vol. 02, Nº 2. 1957, p. 143- 160.

VIEIRA, M.H.C. **Varição entre futuro do presente, futuro perifrástico e presente com valor de futuro na mídia cearense impressa**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ceará. 2014. 168 f.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I.; tradução Marcos Bagno. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Entre o (in)dizível e o visível: imaginários sociodiscursivos e efeitos de sentidos na publicidade

Conceição Almeida da Silva¹

Roberta Viegas Noronha²

Introdução

Muitas têm sido as pesquisas que tomam a publicidade como objeto de estudo linguístico-discursivo. Tal fato se justifica por ser a publicidade um corpus que possibilita diversas abordagens, com focos diferenciados sobre seu material semiótico. No entanto, além de se constituir de diferentes signos, numa combinação entre o signo linguístico e os não linguísticos, a publicidade também carrega inúmeras outras características que a transformam em centro de observação em diversos outros âmbitos do conhecimento, desde o âmbito comercial até o ideológico.

Nosso estudo, que se situa entre os que abordam o tema desde um ponto de vista semiodiscursivo, pretende se filiar à corrente que busca aliar um olhar linguístico-discursivo a um olhar mais semiótico-ideológico, se propondo, pois, por um lado, a entender de que modo a produção de sentidos se materializa entre o dizível e o visível na interação entre palavras e imagens, e, por outro lado, buscando evidenciar informações que são veiculadas na publicidade, por meio dessa interação entre verbal e não verbal, mas que são informações indizíveis semioticamente, possíveis de serem detectadas apenas ideologicamente, por meio de imaginários sociodiscursivos que impregnam a comunicação humana como um todo e a publicitária em especial. Nesse sentido, procuraremos demonstrar, por meio da análise de três anúncios publicitários publicados em revistas, que, entre o que é dito verbalmente e o que é mostrado visualmente em uma publicidade, há uma gama de informações implícitas que precisam ser ativadas no momento em que são, efetivamente, comunicadas, isto é, no momento em que a mensagem publicitária alcança seu destinatário final – o leitor da revista.

Consideramos que nem toda informação que o anúncio veicula está explicitada, a maioria das informações, aliás, está implícita, pressuposta, subentendida. Em alguma medida, esse recurso de veicular informações de modo indireto pode ser parte das estratégias empregadas pelos idealizadores

1 Doutoranda em Estudos de Linguagem – UFF – Bolsista Capes. Orientadora: Prof. Dra. Rosane Monnerat.

2 Mestre em Estudos de Linguagem – UFF. Orientadora: Prof. Dra. Beatriz Feres.

da peça publicitária em questão. No entanto, como demonstraremos em nossas análises, muitas dessas informações não agregariam, necessariamente, valores positivos à marca, ao produto ou ao serviço anunciado, representando, dessa forma, um risco. Sendo assim, a hipótese defendida nesse estudo é que, em matéria de imaginários sociodiscursivos, a publicidade diz e mostra apenas o que é dizível – no sentido de aceitável –, deixando o indizível – inaceitável – por conta do destinatário. Caso ele capte essa informação que vai oculta à mensagem publicitária, não poderá acusar o anúncio de tê-lo dito, pelo menos não intencionalmente.

Tendo em vista que o corpus selecionado – anúncios de revista – veicula informações de interesse geral e está voltado para um público amplo e heterogêneo, acreditamos que pretende alcançar o maior número possível de consumidores. Nesse contexto, a publicidade encontra material criativo nas ideologias instauradas na sociedade e o reproduzem com uma nova abordagem, devolvendo-o ressignificado a essa mesma sociedade, que ao recebê-lo se reconhece por meio das ideologias veiculadas, mas se reconhece de modo diferente, sob um novo olhar, sob um novo modo de dizer o mesmo.

Sendo assim, para alcançar o objetivo enunciado, este estudo está fundamentado nos estudos semiolinguísticos do pesquisador Patrick Charaudeau (2006, 2009, 2010^a, 2010^b), recorrendo também a Barthes (1990) para tratar da interação verbo-visual e a Moscovici (2007) e Charaudeau (2013) para tratar da questão dos imaginários sociodiscursivos. Nas linhas seguintes, apresentaremos um breve resumo acerca das teorias que fundamentam nossa abordagem do tema e, ao final, analisaremos três anúncios publicitários publicados em revistas de circulação nacional – Quatro Rodas, Corpo a Corpo e Ponto de Encontro.

Contribuições da análise semiolinguística

Para Charaudeau (2006, 2009, 2010, 2013), uma análise do discurso deve ser iniciada pela observação da situação comunicativa que estabelece diferentes contratos de comunicação. Se a situação comunicativa muda, mudam também os contratos. Assim, o âmbito político terá seus próprios contratos, que serão diferentes dos contratos do âmbito midiático, por exemplo. Cada contrato, por sua vez, é constituído de uma finalidade e estabelece um quadro de ação no qual agem sujeitos intencionais – um EU e um TU – responsáveis pela encenação de um projeto de fala que será delimitado pelas restrições impostas pelo contrato, mas que também usufrui de certas liberdades criativas que vão possibilitar ao sujeito comunicante exercer seu poder de influência sobre seu destinatário. O esquema a seguir ilustra uma situação de comunicação publicitária com todos os seus componentes fundamentais:

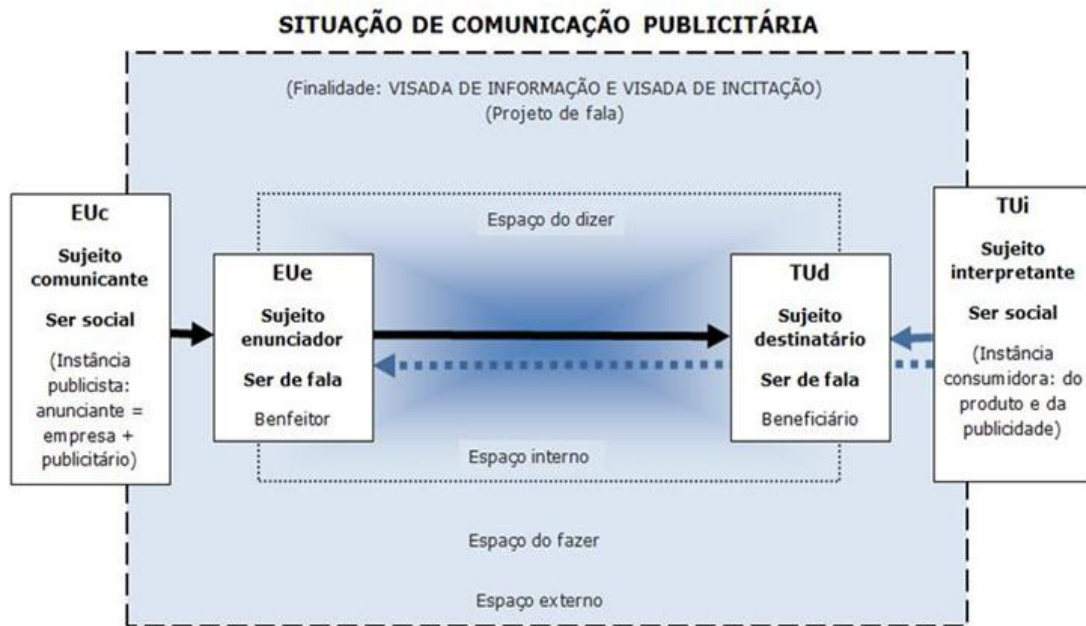


Figura 1. Situação de comunicação publicitária (Adaptado de: CHARAUDEAU, 2010, p. 52).

Vejamos que o contrato comunicativo da publicidade se estabelece, no circuito externo, entre sujeitos heterogêneos – um sujeito comunicante, que engloba uma instância publicitária complexa: o representante legal da marca, produto ou serviço que resumidamente denominamos anunciante, e todos os envolvidos na criação da campanha publicitária e na elaboração de cada peça, e um sujeito interpretante, que engloba o conjunto indefinido de possíveis leitores do anúncio. Logo, trata-se de seres sociais compostos, cujas identidades sociais são definidas, por um lado, pelo posicionamento da marca, produto ou serviço no mercado, e por outro, pelo perfil de consumidores detectáveis por meio de pesquisas de mercado previamente realizadas. Em ambos os casos, não se tem sujeitos concretos, o que nos leva a dizer que, em publicidade, a encenação se inicia já no circuito externo, entre sujeitos sobre os quais se têm nada mais que imagens socialmente veiculadas, eivadas de imaginários.

São esses sujeitos pré-encenados no circuito externo que serão projetados para participarem efetivamente da encenação discursiva que ocorre internamente ao discurso. De acordo com Charaudeau (2010^b), nessa encenação, cujo objetivo principal é a incitação de compra, os sujeitos atuam como benfeitor e beneficiário, de modo que a encenação recria um mundo semiotizado em função desses papéis específicos. Logo, o processo de transformação do mundo no discurso publicitário será realizado em função de um processo de transação cujos sujeitos não são mais que invenções da própria encenação publicitária. Entretanto, embora seja consensual que ela não é mais que uma invenção mercadológica para a venda de produtos e serviços, a publicidade precisa convencer e seduzir um público consumidor concreto. Por conta disso, a encenação discursiva publicitária precisa respaldar-se em verossimilhança, precisa que o mundo apresentado seja aceito, e, para isso, a publicidade recria em sua encenação o próprio mundo, ressignificado a partir de imaginários sociodiscursivos que permeiam a própria sociedade.

Nessa semiotização do mundo, o discurso publicitário é construído por meio da interação entre signos verbais e signos não verbais, possibilitando a emersão de informações tanto explícitas quanto implícitas. Considerando esse fator, passaremos, no próximo tópico, a apresentar alguns aspectos importantes da interação entre mensagem verbal e mensagem não verbal.

A interação verbo-visual

Para tratar da interação entre a informação linguística e a imagem, vamos trazer a contribuição de Barthes (1990), que considerou que o verbal exerce as funções de controle e complementaridade sobre as imagens. Para esse autor, “toda imagem é polissêmica e pressupõe, subjacente a seus significantes, uma ‘cadeia flutuante’ de significados, podendo o leitor escolher um e ignorar outros”. Sendo assim, para delimitar essa cadeia flutuante, a informação verbal exerce uma função importante, uma vez que ela é que vai encaminhar o entendimento que se quer dar a uma imagem qualquer.

A função de controle – fixação ou ancoragem – faz com que o linguístico restrinja as inúmeras possibilidades significativas da imagem. Nesse sentido, pode orientar a identificação de formas e volumes, mantendo o controle no âmbito da denotação. Mas também pode orientar a interpretação, atuando no âmbito da conotação e impedindo a proliferação de sentidos. De acordo com Barthes (1990, p. 33), “o texto conduz o leitor por entre os significados da imagem, fazendo com que se desvie de alguns e assimile outros; (...) ele o teleguia em direção a um sentido escolhido *a priori*”. Com base no que disse Barthes (1990), podemos acrescentar que, ainda que a informação linguística direcione sua compreensão e interpretação, a imagem continua mantendo consigo todos os outros sentidos possíveis, tanto que o verbal o faz desviar-se de alguns sentidos.

Considerando que, conforme Barthes, a fixação é a função mais frequente da mensagem linguística junto às imagens, principalmente as jornalísticas e as publicitárias, vale concluir que em um anúncio publicitário, onde a confluência desses dois signos é inevitável, muitas mensagens podem estar, de fato, ocultas entre o verbal e o visual.

A função de complementaridade – ou *relais* – faz com que o linguístico atue de modo complementar, acrescentando informações que não foram ou não poderiam ser dadas pela imagem. Nessa função, as palavras seriam “fragmentos de um sintagma geral, assim como as imagens” (Barthes, 1990, p. 34). Fazendo um paralelo com o sistema linguístico, poderíamos dizer que na função de fixação, as palavras colocariam os sentidos da imagem numa relação paradigmática, de seleção, de escolha – dentre os muitos sentidos, este e não os outros; na função de complementaridade, os sentidos das palavras se associariam aos sentidos da imagem, numa relação sintagmática, em que um se relaciona ao outro para constituir o todo da mensagem. Embora essa função complementar do verbal seja mais suscetível de acontecer em histórias em quadrinhos, em filmes e em outras diegeses, pode também ocorrer na publicidade impressa, principalmente para fixar passagem do tempo, negação e outras informações que a imagem sozinha não consegue dizer.

Os imaginários sociais e os imaginários sociodiscursivos

Conforme já havíamos mencionado antes, a publicidade encontra, nas ideologias que circulam na sociedade, não só uma forma de constituir-se criativamente, mas também de ser reconhecida, de ser aceita por seus destinatários. Conforme salienta Charaudeau (2010^b), toda publicidade estabelece contratos de “semiengodos”, isto é, embora saiba que toda publicidade quer apenas fazê-lo crer, o destinatário a recebe como uma verdade. Isso, no entanto, antes de ser uma acusação, é uma constatação inevitável, haja vista que a publicidade constitui-se de um material semiótico que, por sua natureza, é ideologicamente impregnado e, portanto, verossímil. Segundo Moscovici (2007),

“Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente.” (MOSCOVICI, 2007, p. 34)

Charaudeau (2013) salienta que o homem necessita da realidade para significá-la e que por meio dos sistemas de representações, construídos por ele próprio, apreende o mundo.

Por meio desses discursos de representação, os indivíduos se reconheceriam como pertencentes a um grupo-classe por um jogo de identificação e de exclusão, e desse modo constituiriam para si próprios uma “consciência social” que seria alienada pelos discursos dominantes que provêm de diversos setores da atividade social (direito, religião, filosofia, literatura, política etc.), constituindo uma ideologia dominante. (CHARAUDEAU 2013, p.192)

Segundo Charaudeau (2013, p. 192), a “ideologia é um modo de articulação entre significação e poder” que possui quatro pilares: 1) legitimação, que denota conferir-se legitimidade para justificar e significar sua posição de dominação; 2) dissimulação, que mascara as relações de dominação, já que se trata de uma atividade racional de legitimação; 3) fragmentação, que consiste no resultado da dissimulação que acarreta a oposição entre grupos; 4) reificação, uma vez que a racionalização tende a naturalizar a história como se esta fosse atemporal.

Esses quatro pilares fundadores da ideologia são parte da representação social que constrói o real. Para Charaudeau (2013), o sujeito (individual ou coletivo) é sobredeterminado, em parte, pelas representações do grupo ao qual pertence. É preciso considerar que a atividade de interpretação do sujeito que constrói e significa a realidade comporta uma tripla dimensão: cognitiva (maneira como o sujeito organiza mentalmente a percepção); simbólica (maneira como o sujeito apreende o real); e ideológica (maneira pela qual o sujeito atribui valores que desempenham o papel de normas societárias). As representações têm a função de interpretar a realidade através de relações simbólicas para atribuir-lhe significações.

O termo representação social é entendido por Charaudeau (2013, p.192-193) como “fenômeno cognitivo geral que engendra sistemas de saber nos quais se distinguem os saberes de conhecimento

e os de crença”, que são formados por imaginários sociodiscursivos. Os saberes de conhecimento tentam estabelecer uma verdade sobre os fenômenos do mundo. É o saber científico e, como razão científica, não considera a subjetividade do sujeito, mas busca explicar o que é exterior ao homem. Esse discurso é estabelecido de maneira impessoal, enunciado na terceira pessoa. Aqui o mundo impõe-se sobre o sujeito.

Os saberes de crença tendem a sustentar um julgamento sobre o mundo por valores que lhe atribuímos, e não por uma explicação racional, centrada na realidade. Os valores procedem de um juízo relativo aos conhecimentos que circulam na sociedade. Considera-se a subjetividade do sujeito, que vai ao mundo, faz uma avaliação do mundo e apropria-se dele pelo seu julgamento. O sujeito que fala faz sua escolha baseado em uma lógica do verossímil na qual podem interferir a emoção e a razão.

Tanto os saberes de conhecimento quanto os saberes de crença estruturam as representações sociais. Os primeiros ao construírem representações classificatórias do mundo por meio da experimentação e os segundos ao construírem representações avaliativas que mudam de acordo com o modo como cada sujeito vê o mundo.

As representações sociais dão significados ao mundo real através de imagens da realidade, constituindo-se em imaginários. Charaudeau (2013) salienta que a noção de imaginário não deve ser entendida como aquilo que é fictício, irreal, inventado, imaginado, mas como “uma imagem que interpreta a realidade, que a faz entrar em um universo de significações”. O imaginário é uma maneira de apreender o mundo, transformando a realidade em real significado.

Para Charaudeau (2013), o imaginário social é o que funda a identidade de um grupo na medida em que mantém uma sociedade unida. Além disso, como o imaginário reflete a visão que o homem tem do mundo, ele é da ordem do verossímil, ou seja, daquilo que é possivelmente verdadeiro. Sendo assim, todo imaginário é um imaginário de verdade que essencializa a percepção do mundo em um saber que é provisoriamente absoluto. O imaginário social resulta de uma dupla interação: do homem com o mundo e do homem com o homem.

Essa dupla interação leva a pensar que os imaginários não são todos conscientes, pois alguns circulam na sociedade a partir de julgamentos implícitos veiculados pelos enunciados, pelas maneiras de falar, assimilados de tal forma por um grupo, que funcionam como se fossem partilhados por todos de maneira natural. Outros imaginários estão escondidos no “inconsciente coletivo”, construindo sistemas de pensamentos coerentes com os tipos de saberes de cada sociedade.

Os imaginários necessitam ser materializados para que possam desempenhar bem seu papel de espelho identitário. Isso pode acontecer por comportamentos ou por atividades coletivas. São os grupos sociais que dão sentido e sustentam essas materializações a partir de um discurso racionalizado, apresentado por textos orais e escritos de diferentes naturezas, transmitidos de geração em geração: como as doutrinas religiosas, os manifestos, as teorias científicas, os provérbios e a publicidade. Esses textos desempenham diversos papéis (de polêmica, de apelo, de reivindicação) e expressam algum tipo de imaginário que os reforça discursivamente. Surgem daí os imaginários sociodiscursivos.

Esses imaginários circulam em um espaço de interdiscursividade, pois testemunham a visão que cada grupo e indivíduo têm dos acontecimentos. No espaço político, por exemplo, há o imaginário sobre a postura esperada de um político e qual *ethos* ele deve adotar no intuito de atender as expectativas dos cidadãos. Na vida política, os imaginários sociodiscursivos são utilizados com a intenção de persuadir, convencer e captar eleitores. Porém, em outras esferas da vida, os imaginários sociodiscursivos podem ser utilizados com outros propósitos como, por exemplo, os de gerar efeitos patêmicos, emocionar.

Na publicidade, tais imaginários podem ser explicitamente expressos, seja pelo verbal seja pelo não verbal, ou podem estar implicitamente manifestos, por meio de alusões feitas de modo indireto. A seguir, verificaremos de que modo os imaginários sociodiscursivos permeiam as informações veiculadas nos anúncios analisados.

Para efeito de análise: o dizível, o visível e o indizível

Nossas análises serão realizadas com base nos três anúncios seguintes:



Anúncio 1. Revista Corpo a Corpo.



Anúncio 2. Revista Ponto de Encontro.



Anúncio 3. Revista Quatro Rodas.

O anúncio 1 mostra, visualmente, um corpo feminino, jovem, magro, bronzeado, sem “imperfeições” estéticas, como estrias, pelos ou manchas: trata-se de uma mulher de biquíni, que está em uma praia (como sugerem a areia, o chinelo, o chapéu, o guarda-sol, a cadeira de praia...). A mensagem verbal desse anúncio traz a seguinte informação: “Prepare o biquíni, pois ele chegou! Forte, quente e irresistível como sempre. Pernas de fora e mãos para cima, dê as boas vindas para o Verão! D’pil Verão. Conheça todos os tratamentos D’pil no site www.dpil.com.br”. A função da informação verbal nesse anúncio, conforme salientou Barthes (1990), é a de fixação. A imagem sozinha no anúncio, sem o texto, poderia significar a publicidade de um *resort* ou de qualquer um dos objetos mostrados: sandálias, chapéu, biquíni, cadeira de praia, acessórios femininos (espelho,

pulseira), cremes, protetores etc. No entanto, o texto, que inclui o nome do que é anunciado – “D’pil Verão” –, deixa claro tratar-se do oferecimento de serviços de depilação.

Um olhar rápido e desatento sobre esse anúncio faz parecer que ele não diz nada demais, apenas sugere que a mulher, ao usar os serviços de depilação oferecidos, ficará mais bonita. No entanto, passemos agora a uma análise mais atenta. Além das informações que estão sendo ditas e mostradas explicitamente, há outras não ditas, mas transmitidas de igual maneira pela interação entre o verbal e o não verbal. Algumas dessas informações seriam até dizíveis, pois positivas, e poderiam ter sido suscitadas com propósito estratégico para captar a atenção dos potenciais consumidores, leitores da revista; outras informações, no entanto, que também são suscitadas por essa publicidade, não trariam nenhum valor positivo para o serviço anunciado, o que as tornam informações indizíveis, indesejáveis, com valor negativo.

Dentre as informações positivas, dizíveis, mas não ditas explicitamente, o anúncio faz “ouvir” que brasileiros gostam muito do verão, uma vez que o consideram irresistível; o verão é a época do ano em que as mulheres expõem mais seus corpos, vão à praia, usam biquíni; e, por conta de tudo isso, é no verão que as mulheres costumam/devem se preocupar mais com seu corpo, deixá-lo mais bonito, uma vez que será mais visto. Entretanto, há, nesse anúncio, informações implícitas que levam a entender que mulheres devem sentir vergonha de mostrar o corpo caso ele não esteja de acordo com o que se considera um corpo bonito (magro, sem imperfeições, sem pelos) e que, a praia é um lugar onde se espera ver corpos que correspondam a essas expectativas estéticas impostas socialmente. Em ambos os casos, as informações implícitas fazem parte de um imaginário sociodiscursivo em torno da feminilidade, do que é ser mulher, do que é ser bonita. São imaginários provenientes de saberes de crença, fundamentados em juízos de valor acerca da feminilidade, que vem perpassando gerações e que, inevitavelmente, se fazem ouvir em diversos outros discursos além do publicitário.

“Hirudoid – polissulfato de mucopolissacarídeo

Ao invés de disfarçar, resolva.

Mesmo que aquela marquinha te lembre da ótima noite com a namorada, uma mancha roxa na pele pode ser bem constrangedora.

Hirudoid reduz os hematomas e a inflamação. Ao invés de disfarçar, resolva logo.

www.fujadoroxo.com.br

HIRUDOID É UM MEDICAMENTO. SEU USO PODE TRAZER RISCOS. PROCURE O MÉDICO E O FARMACÊUTICO. LEIA A BULA.

(...)
SE PERSISTIREM OS SINTOMAS, O MÉDICO DEVERÁ SER CONSULTADO.”

O anúncio 2 mostra, visualmente, um pescoço masculino com uma tatuagem, em cujo centro se percebe uma mancha roxa, e a embalagem de uma pomada. A mensagem verbal, reproduzida a seguir, explicita qual é a pomada anunciada e para que ela serve: para apagar manchas roxas da pele. Nesse anúncio, a função de fixação da linguagem verbal continua a ser importante, pois é ela que nos faz entender que a tatuagem no pescoço foi feita para disfarçar a mancha; faz entender também que não se trata de uma pomada que deve ser usada sobre as tatuagens, mas de uma pomada que cura as manchas.

Assim como aconteceu com o anúncio 1, esse anúncio também apresenta duas classes de informações implícitas, uma dizível e outra indizível. Seria dizível que manchas roxas no pescoço são tidas, para o homem, como sinal de masculinidade, sinal de que passou uma noite “ótima” com a namorada, mas que não é de bom tom sair por aí expondo sua masculinidade para os outros, pois isso seria deselegante. Quanto ao indizível, o anúncio faz ecoar que, em nossa sociedade, o sexo ainda é um tabu, e sair exibindo uma mancha roxa no pescoço vai chocar muita gente, principalmente as mulheres, e isso vai suscitar julgamentos negativos e indesejados, principalmente em alguns lugares específicos, como no trabalho. Nesse caso, foram explorados os imaginários acerca da sexualidade, de modo que tanto as informações dizíveis quanto as indizíveis parecem estar a serviço das estratégias de captação adotadas pelo enunciador.

Por fim, o anúncio 3 traz em sua mensagem visual três objetos cortantes, cada um deles seguidos de um par de parênteses – um aparelho de barbear, uma tesoura pequena, provavelmente de unha, e uma tesoura grande, de podar plantas. Na mensagem visual, se lê o seguinte: “Editora Abril. Façam suas apostas. Cláudia Ohana está de volta. Na edição de novembro. PLAYBOY”. A relação entre o verbal e o visual, nesse anúncio, é totalmente dependente das informações implícitas que ele suscita. Para alguém que não conheça a revista e tampouco saiba quem é Cláudia Ohana, o anúncio não fará o menor sentido. Nesse caso, os sentidos estão todos ancorados na situação de comunicação, dependentes da colaboração do destinatário, que deverá compartilhar com o enunciador uma gama de informações que circulam em nossa sociedade acerca desses dois referentes tão importantes no anúncio.

Algumas informações que aparecem implícitas poderiam ter sido explicitadas tanto no verbal quanto no visual, pois não causariam nenhum impacto negativo no leitor a que se destina. O anúncio poderia ter explicitado, por exemplo, que se trata de uma revista de nudez, que Cláudia Ohana é uma atriz brasileira que já posou antes para a revista e que irá posar de novo e que tal fato gera expectativas nos leitores da revista anunciada. O indizível fica por conta da fama que a atriz ganhou, ao posar para a revista pela primeira vez, de ser uma mulher que não se depila, fato que gerou uma série de piadas e frases prontas. Além disso, o anúncio também faz ouvir que a expectativa acerca da depilação deixa os destinatários motivados a comprar a revista para descobrir. Nesse caso, a informação implícita funciona como uma estratégia para a captação de leitores. No entanto, mesmo sendo o anúncio de uma revista de nudez voltada para o público masculino, algumas informações que são suscitadas não

poderiam ser ditas ou mostradas por vários motivos. Primeiro por serem ofensivas para a própria atriz que está sendo mencionada, e depois, por suscitar, ao mesmo tempo, dois imaginários sociodiscursivos polêmicos em nossa sociedade – o imaginário de feminilidade e o de sexualidade, que poderiam provocar, em alguns setores sociais, algum tipo de indignação.

Considerações finais

Os sentidos produzidos na interação verbo-visual dos anúncios publicitários analisados são dependentes da situação de comunicação na qual os interlocutores interagem e, conseqüentemente, compartilham, em alguma medida, imaginários sociodiscursivos que determinarão o modo como a instância publicitária comunicante (anunciante, publicitário) semiotizará o mundo para transformá-lo em um mundo representado; e o modo como a instância publicitária interpretante (consumidores, receptores da publicidade) irá receber esse mundo representado e ressignificá-lo a partir de suas próprias formas de senti-lo e a partir dos signos que se prestam à interpretação nessa dada situação de comunicação.

Na interação entre o verbal e o visual, emergem imaginários sociodiscursivos que produzem sentidos dizíveis e sentidos indizíveis. Em geral, verificamos que os imaginários em que se baseiam a publicidade são provenientes principalmente de saberes de crença. Nos anúncios analisados, são os valores que a sociedade atribui à masculinidade e à feminilidade que respaldam os sentidos suscetíveis de serem enunciados.

Concluimos que o sucesso de um anúncio publicitário depende, inevitavelmente, de que seus sentidos dizíveis transpareçam mais que seus sentidos indizíveis, caso estes atribuam valores negativos à marca ou ao serviço anunciado. Ao serem detectados, no entanto, o enunciador sempre poderá dizer que não foi isso o que o anúncio quis dizer, visto que não estavam explicitamente manifestos em seu material semiótico. O destinatário, por sua vez, não deve ignorar que todos esses sentidos estão contidos na comunicação que lhe foi dirigida, pois o anúncio efetivamente comunica tudo o que diz e tudo o que supostamente não diz.

Mais que um contrato de semiengodos, a publicidade pode, por meio de imaginários sociodiscursivos, fazer crer em um mundo que, por mais verossímil que pareça, na verdade não existe.

Referências bibliográficas

- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Discurso das mídias*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010ª.

_____. O discurso propagandista: uma tipologia. In MACHADO, Ida Lucia. MELLO, Renato. *Análises do Discurso Hoje*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna) 2010, p.57-78, 2010^b.

_____. *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2013.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

As cláusulas relativas na fala espontânea do português do Brasil: um estudo sintático-semântico baseado em *corpus*

Crysna Bonjardim da Silva Carmo¹

Introdução

O presente estudo investiga a relativização clausal na fala espontânea do português do Brasil (PB). Para tanto, além da estruturação sintática e do domínio da restrição estabelecido pela cláusula relativa, considera em primeiro plano a estrutura informacional do enunciado, definido como a menor unidade pragmaticamente identificável no fluxo da fala, o qual é delimitado por uma quebra prosódica percebida como terminal². Nesse contexto, objetiva: (i) descrever as cláusulas relativas na fala espontânea do PB; (ii) estabelecer uma distinção semântico-cognitiva entre cláusulas relativas restritivas e não-restritivas, tendo em vista a presença de mecanismos linguísticos presentes na superfície sintática do enunciado; (iii) propor uma definição para a relativização clausal que tenha como um dos fundamentos a informação prosódica. Pelo seu caráter empírico, a metodologia deste estudo advém dos princípios que orientam a *Linguística de Corpus* (MELLO, 2014). Nesses termos, os dados sob escrutínio são oriundos do *minicorpus* do C-ORAL-BRASIL (RASO & MELLO, 2012) – um *corpus* de fala espontânea informal da diatopia mineira que, etiquetado informacionalmente, se encontra disponibilizado na plataforma DB – IPIC (PANUNZI & GREGORI, 2011). O arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa vem dos postulados da *Teoria da Língua em Ato* (CRESTI, 2000), do *Domínio de relativização* (KEENAN & COMRIE, 1977), e do conceito de *Grounding* (LANGACKER, 1987), os quais apresentamos a seguir.

Enquadre teórico

A *Language into Act Theory* (L-AcT – CRESTI, 2000) é uma teoria pragmática, pois compreende a fala como uma forma de ação. Dentro da diamesia falada, seu objeto de investigação, mais especificamente, é a *fala espontânea*, ou seja, aquela que é executada ao mesmo tempo em que é

¹ Informações sobre o autor(a).

² Na transcrição a quebra prosódica *terminal* é identificada por duas barras duplas (//) e a *não-terminal* por uma barra simples (/).

planejada (NENCIONI, 1983). Portanto, estão excluídas todas as situações em que a fala é derivada de um texto escrito. Como herdeira da *Teoria dos Atos de Fala* (AUSTIN, 1962), a L-AcT compreende o *ato de fala* como a unidade da atividade comunicativa, cuja manifestação dá-se via *enunciado*, a menor unidade percebida como pragmaticamente autônoma no fluxo da fala e que é delimitado por quebras prosódicas terminais. Além de segmentar os enunciados, a informação prosódica estrutura-os internamente, em unidades menores (quando houver), através de quebras prosódicas percebidas como não-terminais; confere valor ou função informacional a cada uma de suas unidades internas (Comentário, Tópico, Introdutor locutivo, Apêndice de Tópico e de Comentário, etc); e, por fim, atribui uma ilocução específica a cada enunciado (pedido, ordem, confirmação, etc)³.

Nesse arranjo teórico, o enunciado é uma unidade pragmática-discursiva, formada obrigatoriamente pelo Comentário (COM) – unidade informacional (UI) responsável por veicular a ilocução, ou seja, o ato de fala. Assim sendo, o enunciado não precise, por exemplo, apresentar um verbo para ser constituído como tal. Em outros termos, dentro de seus limites, acomodam-se todos os tipos de conteúdo locutivo, tais como sentenças tradicionais, *chunks* linguísticos de diversas ordens:

- (1) ♣bfammn01,1, ”< então > // =COM
- (2) ♣bfammn01,29, ”do lado dele // =COM
- (3) ♣bfammn01,80, ”essa aí cantava igual um galo // =COM
- (4) ♣bfamcv01,59, ”velho // =COM
- (5) ♣bfamcv01,113, ”hhh tã tã tã // =COM
- (6) ♣bfamdl02,73, ”que eu dou um exemplo de porta / =TOP= que é excelente // =COM

Nas ocorrências acima, temos por exemplo: advérbio (1), sintagma preposicional (2), sentença (3), adjetivo (4), interjeição (5), e uma sentença subordinada (6). Apesar da diversidade do conteúdo locutivo desses enunciados, todos funcionam pragmaticamente e exibem a UI de COM. Ademais, podemos ainda perceber uma diferença entre as ocorrências (1-2-3-4-5) em relação à ocorrência (6). As primeiras apresentam apenas uma quebra terminal (//), ao passo que à última, além deste tipo, apresenta uma quebra não-terminal (/) interna. Essa diferença na estrutura informacional, distingue os enunciados em dois tipos: (1) *simples* – não apresentam quebras internas (1-2-3-4-5), ou seja, são formados obrigatoriamente pela UI de COM; e (2) *complexos* – apresentam quebras internas, ou seja, além do COM exibem outras UIs, a exemplo do Tópico (TOP) no exemplo (6).

Essa perspectiva da L-AcT sobre a estrutura informacional é fundamental para compreender realmente a natureza sintática da fala espontânea. Nesse contexto teórico, as unidades informacionais de um enunciado, simples ou complexo, são compreendidas como *ilhas sintático-semânticas*, nas

3 Para mais detalhes, consultar Rocha (2013).

quais ocorrem as relações sintático e semânticas básicas, tais como o escopo da predicação, regência, modificação, quantificação, subordinação, coordenação e valores modais. Quanto à sintaxe, dois tipos de estratégias são consideradas: (1) a *padronização sintática* – resultante de *combinatoriedade*, o material locutivo do enunciado está distribuído em mais de uma UI; e (2) a *linearização sintática* – produto de *composicionalidade*, o material locutivo está distribuído em apenas uma UI. Em outros termos, a natureza de (1) é sempre pragmática, ao passo que a de (2) é tradicionalmente sintática. Considerando tais postulados da L-AcT, analisemos os exemplos (7) e (8), nos quais temos cláusulas relativas restritiva e não-restritiva que se encaixam dentro das estratégias sintático-informacionais destacadas acima⁴:

(7) 4bfammn05,32, "queria uma criança que nã me desse trabalho /=COM= e tudo //APC

(8) 4bfamdl02,73, "que eu dou um exemplo de porta /=TOP= que é excelente //COM

Em (7), temos um enunciado complexo formado pelas UIs de COM e APC, no qual há um período composto por subordinação *linearizado* na unidade de COM. Ou seja, todos os elementos que *compõem* a cláusula relativa restritiva estão inseridos numa mesma unidade informacional, bem como todos os elementos do período subordinado: cláusula principal com seu núcleo de regência, o conectivo (*que*) que liga o constituinte dependente – i.e. o núcleo (N) do SN antecedente à cláusula subordinada. Nesse contexto, tanto a sintaxe quanto a estrutura informacional confirmam que a relativa integra sintaticamente o objeto direto (*uma criança que nã me desse trabalho*) da cláusula principal (*queria uma criança que nã me desse trabalho*). Logo, a sua sintaxe resulta de processos de *composicionalidade* tradicional.

Já em (8), temos um enunciado complexo formado pelas UIs de TOP e COM, no qual há um período simples em TOP (*que eu dou um exemplo de porta*) padronizado com a cláusula relativa não-restritiva em COM (*que é excelente*). Todos os elementos que configuram a cláusula relativa não-restritiva estão *combinados* em unidades informacionais distintas, ou seja, a cláusula principal com seu núcleo de regência e o N relacionado à relativa encontram-se em uma UI (TOP), ao passo que a relativa com o conectivo (*que*) que a liga ao N se encontra em outra UI (COM). Logo, a sua sintaxe resulta de processos de *combinatoriedade* informacional.

Essas configurações informacionais abarcam procedimentos sintáticos diferenciados. Nessa perspectiva o quadro funcionalista fornece o aporte necessário, pois identifica as relações de dependência entre cláusulas complexas nos termos de *graus de dependência* (HOPPER & TRAUGOTT, 1993). Dessa forma, a relativa restritiva seria mais subordinada que a relativa não-restritiva. De outro modo: enquanto a relativa restritiva exibe a subordinação canônica, via encaixamento sintático, a relativa não restritiva, exibe apenas subordinação semântica, ou seja, não

4 Para mais detalhes ver Carmo e Mello (2016).

está sintaticamente ligada ao SN antecedente. Do ponto de vista informacional, a relativa restritiva está encaixada sintaticamente ao SN referente, constituinte imediato da cláusula matriz, os quais estão contidos dentro de uma única UI – no exemplo (7) encontram-se na UI de COM. Já a relativa não-restritiva ocorre apenas justaposta ao SN referente, e seus elementos encontram-se distribuídos em mais de um UI no enunciado – no exemplo (8) a cláusula principal e o SN referente encontram-se na UI de TOP, enquanto a relativa, na UI de COM.

Todavia, os comportamentos informacional e sintático interferem diretamente na semântica de tais cláusulas. No caso de (7), a relativa *que nã me desse trabalho* restringe a interpretação de *criança*, ou seja, não são todas, somente um tipo específico de criança. Em (8), por outro lado, a relativa apenas traz um comentário acerca da referência já definida: *exemplo de porta*. Para explicar a diferença semântica entre essas cláusulas, destacamos os conceitos de *domínio de relativização* (KEENAN E COMRIE, 1977) e *grounding* (LANGACKER, 1987).

Keenan e Comrie (1977) definem as cláusulas relativas a partir da (i) presença de um conjunto maior especificado chamado *domínio de relativização*, expresso na superfície da estrutura da cláusula pelo núcleo do sintagma nominal (SN); e da (ii) presença de um subconjunto restrito – a *cláusula de restrição*, que pode se apresentar como uma cláusula na estrutura sintática a depender da língua, cujo conteúdo precisa ser verdadeiro. Contudo, os autores não especificam quais são as estratégias linguísticas que estabelecem esse *domínio de relativização*.

Como a semântica da cláusula relativa é operada em um nível subjacente à superfície sintática, haja vista sua natureza cognitiva, é preciso considerar noções mais abrangentes⁵. Para isso, assumimos as noções de *instância* e *grounding* (LANGACKER, 1987). Para Langacker, a instanciação surge quando uma entidade ou tipo (referência), perfilado em um dado estado-de-coisas, é considerada como um elemento que ocupa uma posição particular em um certo domínio e que difere de outras possíveis instâncias. O *grounding*, por sua vez, é definido nos termos de um *domínio* (conjunto) que pressupõe a instanciação de uma entidade perfilada, pois envolve a relação entre essa instância (e outras possíveis), os participantes do ato de fala, seu conhecimento de mundo e as circunstâncias imediatas da interação na fala espontânea.

Langacker (1987) utiliza a noção de *grounding* para tratar dos nominais. Contudo, entendendo que o padrão ‘N + cláusula relativa’ corresponde a um nominal complexo, já que a função da relativa, tal como a função tradicional do adjetivo, é a de modificador, essa noção explica a natureza da relação entre o domínio de relativização e o subconjunto restrito em Keenan e Comrie (1977) – postulados adotados e reconfigurados neste estudo. No contexto dos nominais, Langacker (1987) reconhece que há termos que estabelecem *predicações de grounding* e identifica-os em dois tipos: *grau de definição* e *quantificadores relativos*. O primeiro toma o *grounding* como seu principal ponto de referência; nos últimos, o *grounding* permite identificar a referência dentro de uma classe mais inclusiva. Nesse

⁵ Para mais detalhes, consultar Carmo (no prelo).

contexto, podemos afirmar, tendo em vista a observação dos dados do *corpus* em questão, que tais predicções de *grounding* estão presentes nas cláusulas relativas na fala espontânea, ancoradas em itens linguísticos presentes na superfície sintática dessas cláusulas.

Considerando os postulados aqui apresentados, quais sejam, a unidade informacional como ilha sintático-semântica da fala espontânea, os graus de dependência sintática, o domínio de relativização e *grounding*, chegamos a seguinte definição de relativização clausal para a fala espontânea:

- “A relativização clausal é uma estratégia semântico-sintática que permite às línguas naturais restringir/delimitar uma referência dentro de um conjunto virtual de elementos presumidamente semelhantes, inferido a partir de elementos linguísticos presentes na superfície sintática. Na maioria das línguas naturais, a cláusula relativa exhibe um correlato formal. É o caso do PB, cujo padrão sintático é *pós-nominal*: a cláusula relativa segue o referente. O procedimento sintático envolvido é a subordinação via encaixamento. Na fala espontânea, essa operação de restrição da referência, bem como os elementos da cláusula, ocorre nos limites de uma única unidade informacional dentro de um enunciado simples ou complexo. Sendo assim, a cláusula relativa no enunciado estabelece um *domínio-escopo* para a interpretação do referente (N) subespecificado. Como a sua função é restringir, o cálculo de sua condição de verdade vincula-se ao estabelecimento desse domínio, configurado em um nível semântico subjacente, no qual o N está contido.”

A partir dessa noção de cláusula relativa, cunhou-se o *teste do domínio-escopo* para identificar e classificar as cláusulas relativas oriundas do *minicorpus* do C-ORAL-BRASIL (RASO & MELLO, 2012). Os procedimentos metodológicos e os resultados são apresentados a seguir.

Metodologia

Este estudo adota os pressupostos metodológicos estabelecidos pela Linguística de *Corpus* (MELLO, 2014). Nesse contexto, o *corpus* selecionado é o C-ORAL-BRASIL (RASO & MELLO, 2012), mais especificamente seu *minicorpus* que está etiquetado informacionalmente. O qual encontra-se disponibilizado na plataforma DB – IPIC (PANUNZI & GREGORI, 2011)⁶. Cada sessão do *minicorpus* contém áudio, seção de metadados, transcrição, e alinhamento de texto-som. A anotação da estrutura informacional de cada ilocução respeita as quebras prosódicas terminais e não-terminais, requisito precípua da teoria dos padrões informacionais - *Information Patterning Theory* (CRESTI, 2000; MONEGLIA; CRESTI, 2006; SCARANO, 2009). Essas quebras terminais configuram, na estrutura informacional da fala, como já mencionado à unidade de referência da fala espontânea: o *enunciado* (CRESTI, 2000).

⁶ Para mais detalhes, consultar o site do Laboratório LABLITA: <http://lablita.dit.unifi.it/ipic/index_html>

O procedimento inicial deste estudo foi o levantamento e a extração dos enunciados do *minicorpus* que apresentavam a estrutura sintática da relativização: [... N [QUE + verbo finito...]_{SAdj}]_{SN} na plataforma DB – IPIC⁷. Nessa etapa, foram consideradas tanto as estruturas linearizadas quanto as estruturas padronizadas dos enunciados. Em seguida, aplicou-se ao conjunto das relativas o *teste do domínio-escopo* que consiste em verificar quais enunciados estabeleciam um domínio subjacente para a interpretação do referente da relativa, via itens linguísticos presentes na superfície sintática das cláusulas.

Resultados

Dos 5512 enunciados que compõem o *minicorpus* C-ORAL-BRASIL, 1821 ocorrências apresentam o conector linguístico *que* indicador de subordinação. Entretanto, o conector *que* se comporta como pronome relativo somente em 148 ocorrências. Diante disso, as ocorrências com estruturação sintática semelhante, mas que não apresentavam a mesma semântica, foram descartadas. Em seguida, as cláusulas relativas foram agrupadas conforme a estruturação sintático-informacional interna dos enunciados nos quais se encontravam. Dessa forma, dois grupos foram constituídos: (1º) cláusulas relativas que ocorrem sintaticamente linearizadas dentro de uma única unidade informacional; e (2º) cláusulas relativas que ocorrem sintaticamente padronizadas em mais de uma unidade informacional. Assim, chegou-se aos seguintes números:

Tabela 1

Total Distribuição dos tipos de cláusulas relativas do <i>minicorpus</i>	
123	cláusulas relativas linearizadas
25	cláusulas relativas padronizadas
148 Ocorrências	

Na Tabela 1, no total de 148 relativas encontradas no *minicorpus*, temos 123 cláusulas relativas linearizadas e apenas 25 cláusulas relativas padronizadas. Dentro desse montante, encontram-se cláusulas relativas que ocorrem isoladas da cláusula matriz nos enunciados, ou seja, *cláusulas relativas insubordinadas*. Como tais cláusulas possuem autonomia pragmática foram consideradas⁸.

7 <lablita.dit.unifi.it/app/dbipic/>

8 Tais cláusulas são resultado de *insubordinação*. Tal fenômeno enquadra o uso independente e convencionalizado de uma cláusula formalmente subordinada numa dada situação comunicativa (EVANS, 2007). A investigação acerca da insubordinação das cláusulas relativas na fala espontânea está sendo realizada em minha pesquisa de doutorado em vias de finalização. Esse achado converge com os estudos de Mello, Bossaglia e Raso (2015) que identificou a presença de cláusulas insubordinadas na fala espontânea informal do PB.

O passo seguinte foi submeter as cláusulas que apresentavam a estrutura da relativização ao teste do domínio-escopo, a fim de verificar quais estabeleciam um domínio subjacente para a interpretação do referente e quais não. Para facilitar essa etapa, elaborou-se fichas eletrônicas, tais como (9) e (10) abaixo:

(09) 🗨️: bfammn02,51,"papai foi o irmão que mais deu apoio a ele //COM

Referente: *irmão que mais deu apoio*

Domínio-escopo: conjunto de irmãos

A cláusula *que mais deu apoio* estabelece o domínio-escopo do referente subespecificado *irmão*, o qual se opõe aos *outros irmãos que menos deu apoio* no conjunto virtual. Esta oposição é estabelecida pelo quantificador adverbial *mais*. Logo, a cláusula *irmão que mais deu apoio* pode ser tomada como verdadeira.

Natureza sintática: cláusula encaixada

Natureza informacional: linearizada

Tipo: cláusula relativa

(10) 🗨️: bfamdl04,16,SIL,"pode ser o creme /=COM= que nũ deu certo com ele //APC

Referente: o creme

Domínio-escopo: Ø

A cláusula *que nũ deu certo com ele* não estabelece o domínio-escopo. O referente *creme* já está especificado, portanto não se opõe a nenhum outro elemento e o determinante 'o' colabora nesse contexto. Assim, o cálculo da condição de verdade da cláusula não precisa ser realizado, dado que é apenas um comentário acerca do referente.

Natureza sintática: cláusula justaposta

Natureza informacional: padronizada [COM-APC]

Tipo: cláusula informativa

A partir do teste de domínio-escopo para relativização clausal aplicado às cláusulas relativas encontradas no *minicorpus* do C-ORAL BRASIL, tal como demonstrado nas ocorrências acima, chegou-se aos seguintes números:

Tabela 2

Total	Distribuição das cláusulas quanto aos tipos semânticos
123	Cláusulas relativas
25	Cláusulas informativas
148	Ocorrências

Os resultados demonstram que apenas as cláusulas relativas que ocorrem linearizadas nos enunciados estabelecem um domínio subjacente para a interpretação do referente. Ao passo que as cláusulas relativas que ocorrem padronizadas nos enunciados não. Esse domínio subjacente para a

interpretação do referente é desencadeado por expressões linguísticas presentes na superfície sintática das cláusulas, as quais estabelecem: (1) a *interpretação distributiva associada aos quantificadores*, i.e., para cada um dos membros de um conjunto (x, y, z...) estabelecido por N, existem elementos que quantificam às variáveis desse conjunto (x, y, z...), tanto na superfície quanto na estrutura subjacente da língua; ou (2) a *interpretação da pressuposição de existência da referência*, i.e., para cada N referencial existe um referente potencial na estrutura subjacente da língua cujo valor de verdade ou falsidade pode ser atestado. Para efeitos de demonstração, observemos os exemplos (11) e (12):

Contexto I:

@Place: Loja de calçados, Belo Horizonte / MG

@Situation: Vendedor de sapato mostra para clientes vários modelos de sandálias e preços

@Topic: Escolhendo sandálias para comprar

(11) #pubdl02,135, "as duas /=TOP = sai quase *o preço que custa uma na Picadilly* /=COM

(12) #pubdl02,235, "porque /=PHA= se você quisesse *uma sapatilha* /=TOP= *que tá usando* /=PAR= coleção de inverno agora tem mais variedade /=COM= né //PHA

Em (11), o N *preço* é restringido pela cláusula relativa *que custa uma na Picadilly*. Este N relaciona-se com a referência *sandálias* na situação comunicativa. Para que a sua restrição ocorra, infere-se, a partir de N, a existência do *domínio-escopo*, nos termos de *um conjunto de sandálias de vários preços*. Dentro do domínio-escopo há duas sandálias cuja a soma dos valores equipara-se ao preço de uma sandália *na Picadilly* – aqui temos uma metonímia: o termo *Picadilly* esta empregado no lugar do termo *loja*. Ao destacar essa particularidade, restringe-se o N entre os outros possíveis elementos do domínio-escopo: sandálias que *são* e *não* são do mesmo preço das sandálias na loja da Picadilly. Dessa forma, (11) pode ser tomada como verdade, pois é verdade que existe um conjunto de *sandálias de vários preços*, no qual o N restringido também está contido. Já em (12), o N *sapatilha* não está sendo restringido pela cláusula relativa *que tá usando*. Logo, não estabelece o domínio-escopo. Essa cláusula fornece apenas uma informação acerca desse N. Nesses termos, a cláusula não precisa de um cálculo para ter assegurada a sua condição de verdade, isto é, (12) pode ser tomada como verdadeira independente da inferência de um domínio-escopo subjacente, pois o N referente já está determinado no nível da superfície linguística.

Considerações finais

Os resultados demonstram que a restrição estabelecida pelas cláusulas relativas é desencadeada por estratégias linguísticas consequentes da sintaxe do enunciado, tais como a *pressuposição de existência* e a *presença de quantificadores*, os quais estabelecem no nível inferencial um *domínio-escopo* a partir do qual as condições de verdade das cláusulas relativas podem ser verificadas. Diante disso, defendemos que apenas as cláusulas relativas restritivas podem ser consideradas instâncias de

relativização. Quanto às relativas não-restritivas, que apresentam apenas uma formatação semelhante, já que se diferem em todos os outros níveis (informacional, sintático e semântico), trata-se de outro tipo de construção, a qual denominamos de *construção informativa* (CARMO e MELLO, 2016).

Referências bibliográficas

AUSTIN, J.L. *How to Do Things with Words*, Clarendon, Oxford, 1962.

CARMO, C. B. S. Relative Clauses in Spontaneous Speech: a definition based on the Language into Act Theory. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 2061-2075, 2017a. Disponível na internet < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n2p2061>>

CARMO, C.B.S; MELLO, H. Cláusulas relativas na fala espontânea do português do Brasil: Um estudo exploratório baseado no corpus C-ORAL-BRASIL. *Signun: Estudos da Linguagem*. v. 19, n. 2 (2016). Disponível na internet < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/25097> >

CRESTI, E. *Corpus di Italiano parlato*. Firenze: Accademia della Crusca, 2000.

_____. Syntactic properties of spontaneous speech in the language into act theory: data on italian complements and relative clauses. In: RASO, T.; MELLO, H. (Org.). *Spoken corpora and linguistic studies: Problems and perspectives*. 1ed. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014.

CRESTI, E; MONEGLIA, M. (Ed.). *C-ORAL-ROM: integrated reference corpora for spoken romance languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005.

EVANS, N. Insubordination and its uses. In: NIKOLAEVA, Irina. *Finiteness: Theoretical and Empirical Foundations*. Oxford: Oxford University Press. 2007. P.366-431.

HOPPER, P.J.; TRAUOGOTT, E.C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

KEENAN, E. L.; COMRIE, B. Noun Phrase Accessibility and Universal Grammar. *Linguistic Inquiry*, n. 8, p. 63-99, 1977.

LANGACKER, R. W. *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. I, Theoretical Prerequisites, Stanford, California, Stanford University Press, 1987.

MELLO, H; BOSSAGLIA, G; RASO, T. *Syntactic phenomena in light of prosody: oriented segmentation in spoken Brazilian Portuguese*. 8es Journées Internationales de Linguistique de Corpus. 2-4 sept 2015, Orleans, França. (apresentação de trabalho)

MELLO, H. What Corpus Linguistics can offer Contact Linguistics: The C-oral-Brasil corpus experience. *PAPIA*, São Paulo, v.24, n.2, p. 407-427, Jul/Dez 2014. Disponível em: < <http://revistas.fllch.usp.br/papia/article/view/2004>>

PANUNZI, A; GREGORI, L. DB-IPIC: an XML database for the representation of information structure in spoken language. In: MELLO, H.; PANUNZI, A.; RASO, T. (Ed.). *Pragmatics and Prosody: Illocution, Modality, Attitude, Information Patterning and Speech Annotation*. Firenze: Firenze University Press, 2012. p. 133-150.

RASO, T; MELLO, H. (Org.). *C-ORAL-BRASIL I: Corpus de referência do português brasileiro falado informal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

A metodologia experimental como instrumento para a investigação linguística em indivíduos com Síndrome de Williams

Renata Martins de Oliveira¹

Marina Rosa Ana Augusto²

Introdução

A Síndrome de Williams-Beuren (SW) é uma condição geneticamente determinada considerada rara, com frequência de 1:7500 a 1:25000 de ocorrências (HANNEKAM, 2010; UDWIN, 1990 STROMME, 2002). A estenose supravalvar aórtica associada a hipercalcemia idiopática destaca-se no perfil clínico desses indivíduos, além de outras características recorrentes como: baixa estatura, atraso no desenvolvimento, personalidade sociável, dismorfias faciais, entre outras.

A partir da técnica denominada fluorescência por hibridização in situ (FISH) é possível, nos dias de hoje, a identificação da microdeleção cromossômica que compromete uma região específica do cromossomo 7 (7q11.23). Essa região envolve pelo menos 27 genes dispostos consecutivamente na mesma região cromossômica, tratando-se, assim, de uma síndrome de genes contíguos. Para esta pesquisa, destaca-se a deleção de um gene específico, o LINK1 - comumente relacionado às habilidades visuo-espaciais, buscando-se analisar as relações possíveis entre a deleção do gene e o desempenho de indivíduos com SW em tarefas linguísticas.

Referencial Teórico

Bellugi et al. (2001) ao relatar as principais características relacionadas às habilidades linguísticas da síndrome comparando a performance do grupo ao desempenho apresentado por indivíduos com Síndrome de Down (SD), destacam um vocabulário pouco usual (Figura 1), alta performance na elaboração de narrativas (Figura 2) além de uma organização espacial prejudicada em SW e que pode ser percebida através da análise dos desenhos produzidos por esses indivíduos (Figura 3).

1 Doutorado em andamento em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Benjamin Constant (IBC).

2 Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

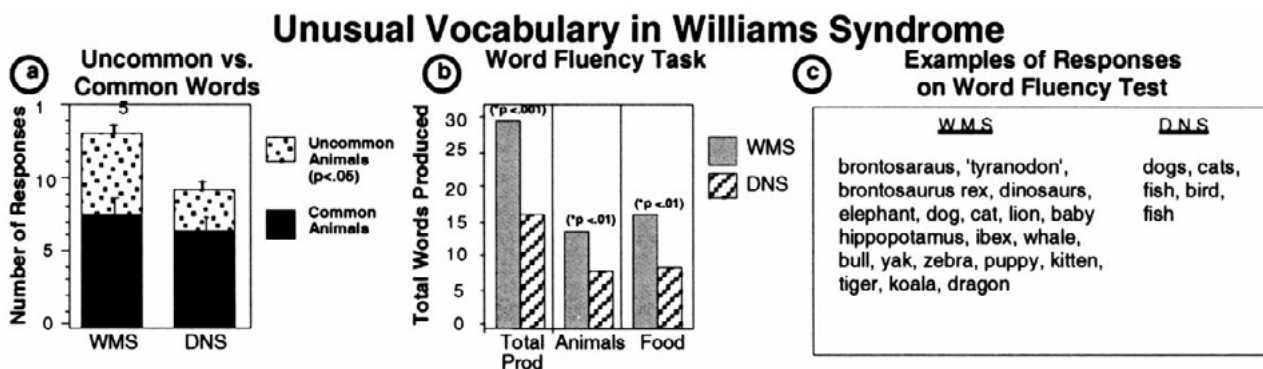


Figura 1. Tabela de análise do vocabulário na SW em comparação ao grupo com SD

Qualitative Examples of Increased Linguistic Evaluation in Adolescents with Williams Syndrome

(M. Mayer, "Frog Where are You")

WMS age 13
And he was looking for the frog. What do you know? The frog family! Two lovers. And they were looking. And then he was happy 'cause they had a big family. And said "good bye" and so did the frog. "Ribbit."

WMS age 17
Suddenly when they found the frogs... There was a whole family of frogs... And ah he was amazed! He looked... and he said "Wow, look at these... a female and a male frog and also lots of baby frogs". Then he take one of the little frogs home. So when the frog grow up, it will be his frog... The boy said "Good bye, Mrs. Frog... good bye many frogs. I might see you again if I come arounmd again". "Thank you Mr. Frog and Mrs. Frog for letting me have one of your baby frogs to remember him".

DNS age 13
There you are. Little frog. There another little frog. They in that... water thing. That's it. Frog right there.

DNS age 18
Thy're hiding; see the frogs... the baby frogs. Uh, the boy, and, and the dog saw the frogs. The frog's got babies. The boy saw the... no, the boy say good bye.

(Reilly, Klima & Bellugi, 1990)

Figura 2. Exemplos da evolução na produção de narrativas em SW e SD

Unique Patterns of Spatial Deficits in Williams Syndrome Adolescents

WMS

DNS

Free drawings of houses by subjects with WMS and DNS. WMS drawings contain many parts of a house but are not coherently organized, while DNS drawings are simplified but have the correct overall configuration of a house.

Figura 3. Desenhos de uma casa produzidos por indivíduos com SW e SD

Pesquisadores da síndrome dividem-se nos dias de hoje entre aqueles que acreditam haver preservação das habilidades linguísticas em SW (BELLUGI et al, 1988, 1990, 1992, 1994, REILLY, KLIMA & BELLUGI, 1990) e os que defendem a hipótese de comprometimento no domínio linguístico da síndrome (CAPIRCI, SABBADINI & VOLTERRA, 1996; KARMILOFF-SMITH et al, 1997a, b; THAL et al, 1989; THOMAS et al, 2001; VOLTERRA, CAPIRCI, PEZZINI, SABBADINI & VICARI, 1996).

A partir de uma concepção de língua nos moldes da Teoria Gerativa, a presente pesquisa defende que a atuação dos componentes envolvidos na geração das diferentes expressões linguísticas na Síndrome de Williams estaria intacta. No entanto, cabe salientar que a preservação dessa atuação não exclui possíveis interferências de outros domínios da cognição que possam impactar sua atuação linguística a nível superficial, evidente na observação do desempenho desses indivíduos em tarefas em que componentes espaciais estão incluídos em uma sentença.

Questões metodológicas a serem observadas

A preocupação em observar especificamente a possível relação entre aspectos visuo-espaciais e as habilidades linguísticas de indivíduos com SW tem sido adotada por vários estudiosos fora do Brasil.

Clahsen & Almazan (1998) analisam resultados obtidos por indivíduos com SW em testes linguísticos e observam grande dificuldade do grupo em sentenças constituídas por preposições e conjunções de origem espacial. Esse estudo parece ter iniciado a investigação de possíveis relações entre o domínio linguístico e o domínio cognitivo espacial, de maneira mais específica. Ainda abordando estudos realizados no exterior, Phillips et al. (2004) também promovem uma investigação acerca das possíveis dificuldades de indivíduos com SW em tarefas linguísticas. Os autores observam o desempenho desses indivíduos no TROG (*Teste of Reception for Grammar*) e destacam o grande número de erros do grupo em sentenças constituídas de componentes espaciais. A partir disso, desenvolvem um novo teste em que o domínio espacial fosse avaliado mais especificamente, o TRUST (*Test for Receptive Understanding of Spatial Terms*). Os resultados da pesquisa confirmam aqueles encontrados por Clahsen & Almazan (1998).

Os dados extraídos da bibliografia nacional sobre o assunto, no entanto, não aprofundam a investigação para as possíveis interferências dos domínios cognitivos, e particularmente do domínio cognitivo espacial, no desempenho linguístico desses indivíduos. Freitas (2000), em seu estudo, analisa as habilidades linguísticas dessa população a partir de um teste linguístico amplo em que são avaliados diversos aspectos linguísticos, como a compreensão de passivas, anáforas livres e ligadas, relativas etc. Sendo assim, o estudo avalia indivíduos com SW a partir de um teste de alto grau de complexidade. Apesar de os resultados obtidos pela autora indicarem boa *performance* desse grupo quando comparado ao grupo controle, cabe salientar que elementos espaciais não foram considerados nas condições selecionadas pela autora.

Outra investigação acerca dos aspectos linguísticos de indivíduos com SW realizada no Brasil é a de Mayrink (2012). A fonoaudióloga utilizou testes padronizados como o CELF-R, ADL e o PPVT-R a fim de investigar o desempenho desses indivíduos linguisticamente. A autora relata em seus resultados uma performance regular, destacando possíveis dificuldades que indicariam comprometimento linguístico. Tem-se, assim, conclusões distintas a partir das avaliações de Freitas (2000) e de Mayrink (2012).

Cabe salientar, no entanto, que as avaliações selecionadas por Mayrink (2012) parecem suscetíveis de críticas uma vez que, por vezes, não levam em consideração a possível interferência de elementos espaciais na *performance* linguística desses indivíduos. Além disso, outros aspectos metodológicos também parecem falhos nos testes, como um número não controlado de enunciados para cada condição/categorias além da sobreposição de categorias, podendo ocasionar interferências de outros custos computacionais.

A observação dos protocolos utilizados no CELF-R - uma das avaliações utilizadas no estudo de Mayrink (2012) – indica possíveis interferências do domínio cognitivo visuo-espacial em sentenças em que esse custo não é contabilizado, como é possível perceber pela Figura 4:

Análise dos itens do subtteste "Estrutura da Sentença":

<u>Categorias</u>	<u>Observações</u>			
Frases afirmativas	17	19	24	
Frases de preposição (relação espacial)	4	7	9	13
Frases afirmativas com adjetivo	5	6		
Frases afirmativas com objeto indireto	14	20		
Frase Negativa	2	18		
Frase Passiva	16	18		
Frase subordinada Final com infinitivo	8	12		
Oração subordinada adjetiva	1	10	11	
Oração subordinada casual	3			
Oração subordinada Concessiva	21			
Pedido indireto	23	25		

Figura 4. Quadro de categorias avaliadas no subtteste "Estrutura da sentença" em CELF-R

Apesar da avaliação destinar uma categoria às possíveis relações espaciais contempladas pelo uso de preposições, essas não são as únicas sentenças em que elementos espaciais estão inseridos. Por exemplo, na Figura 5 é possível destacar a sentença 11, em que, embora classificada como oração subordinada adjetiva, elementos espaciais estão presentes. Ou ainda, a sentença 12 que, apesar de ser categorizada como final com infinitivo, apresenta uma noção de movimento com trajetória que demanda custos relacionados ao domínio cognitivo visuo-espacial.

11. O menino, que está sentado embaixo da árvore grande, está comendo banana. AB CD	1	0	NR
12. O menino vai nadar para o outro lado da piscina, para sentar com seus amigos. AB CD	1	0	NR
13. O menino está sentado atrás do piano. AB CD	1	0	NR
14. A mulher está mostrando o bebê para a menina. AB CD	1	0	NR
15. A mulher está perguntando: "Quanto custa essa laranja?" AB CD	1	0	NR
16. O menino está sendo seguido pelo cachorro. AB CD	1	0	NR
17. O menino está tomando sorvete. AB CD	1	0	NR

Figura 5. Protocolo ilustrativo do subtteste "Estrutura das palavras" presente na avaliação CELF-R

Sendo assim, o presente estudo busca adotar uma metodologia em que as avaliações linguísticas estejam bem controladas em relação ao uso de elementos espaciais.

O presente estudo: metodologia

A metodologia experimental utilizada neste estudo é comumente utilizada em pesquisas em Psicolinguística. Diferente da metodologia naturalista, em que são observadas manifestações comportamentais relevantes sem que haja interferência deliberada do investigador; o método experimental compara uma ou mais condições de observação de um comportamento do indivíduo em uma situação controlada. Esse tipo de abordagem permite a manipulação de fatores possíveis em um dado fenômeno.

Além disso, a metodologia experimental abrange uma grande variedade de atividades de investigação do conhecimento linguístico, possibilitando a seleção dentre diversos tipos de testes, como a produção eliciada, o *priming* sintático, *weird world order* etc. No caso da Síndrome de

Williams e levando em consideração a hipótese adotada no estudo foi realizada uma análise prévia da bibliografia existente no assunto a fim de que fossem selecionados os testes mais adequados para a construção da pesquisa.

Após a observação das possíveis falhas metodológicas apresentadas em estudos anteriores, a pesquisa em questão escolheu a metodologia experimental, mais especificamente o teste de seleção de imagens como instrumento avaliativo da compreensão desses indivíduos.

A escolha dos métodos avaliativos se deu por conta de uma adequação de tempo de concentração e facilidade na aplicação. Trata-se de uma pesquisa cujo grupo de participantes apresenta, com grande frequência, déficit de atenção e hiperatividade, necessitando, assim, de atividades atrativas e não tão longas. Por conta disso, além da elaboração de um teste de compreensão de acordo com o padrão descrito, o estudo preocupou-se com a extensão dos testes de modo a minimizar possíveis interferências externas ao teste, como o cansaço.

O experimento foi dividido na aplicação de três testes: um teste de compreensão linguística, o MABILIN (Módulos de Avaliação de Habilidades Linguísticas) (Corrêa, 2000); um teste de compreensão de relações espaciais desenvolvido exclusivamente para a utilização no experimento, além de um teste de produção de domínio espacial.

O MABILIN, teste de compreensão de sentenças de alto custo computacional, a partir de uma tarefa de seleção de imagens projeta a média de acertos esperada para cada tipo de sentença em cada faixa etária. São avaliadas sentenças passivas, interrogativas QU e QU+N, relativas de sujeito e de objeto, ramificadas à direita e encaixadas ao centro. A avaliação indica o nível de dificuldade a partir da curva de desenvolvimento típico traçado. Os graus de dificuldades traçados pelo teste são divididos em moderado, expressivo e severo e são apresentados ao experimentador ao fim da avaliação junto das condições sinalizadas como deficitárias ou não (Figura 6).

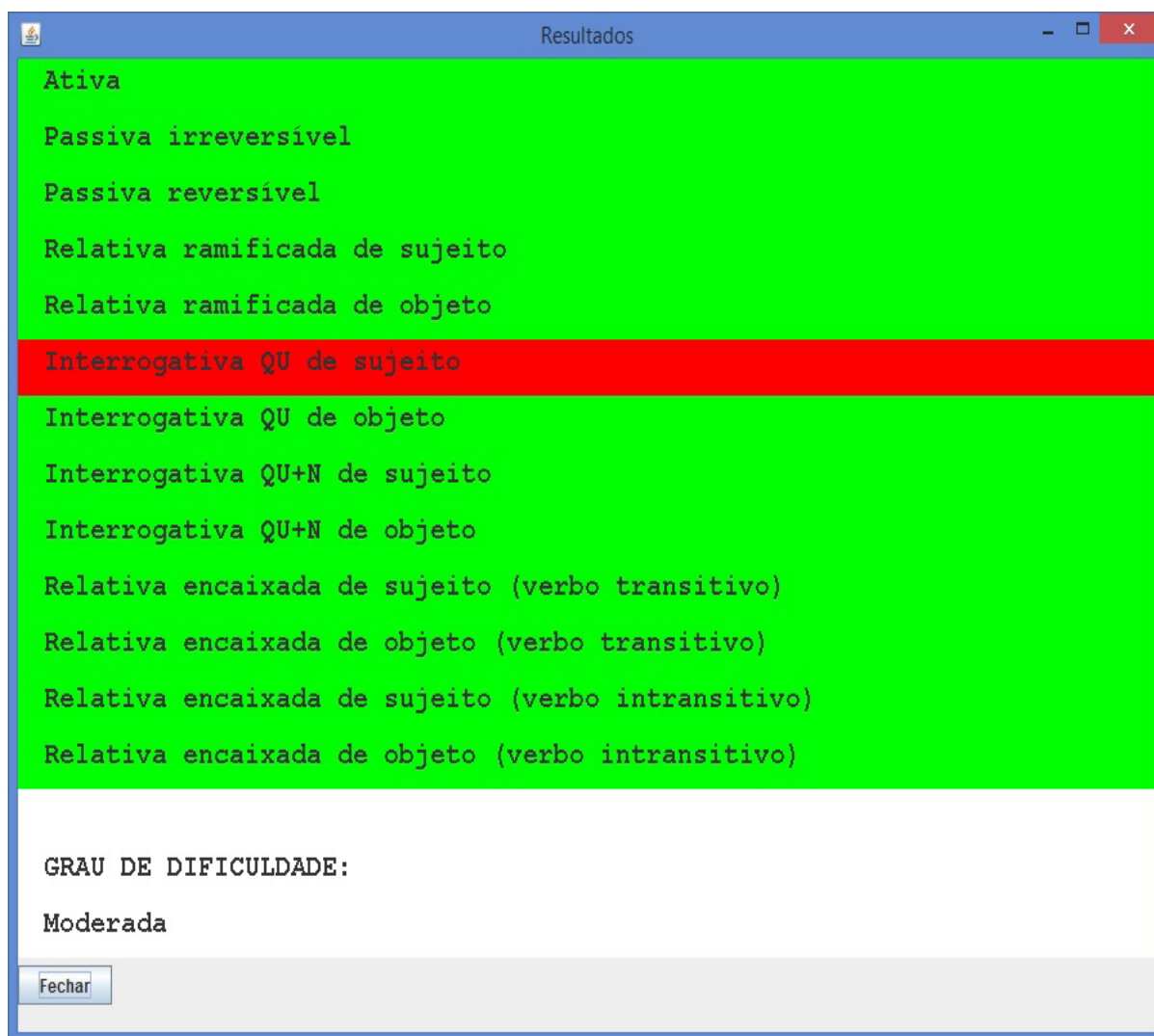


Figura 6. Tela de resultados do MABILIN

O teste de compreensão de relações espaciais utilizado no experimento foi elaborado a partir da ferramenta *Paradigm* e composto por 48 sentenças divididas entre: relações de localização espacial e relações de comparação segundo a disposição no espaço. A avaliação também utiliza a seleção de imagens como método de investigação e teve como base o teste produzido por Phillips et al. (2004).

Participantes

O estudo se configura como um estudo de caso realizado com 4 indivíduos diagnosticados através do FISH para SW. Além desse grupo, também foram avaliados 12 estudantes com desenvolvimento típico do segundo ano do ensino fundamental provenientes de uma escola do municipal do Rio de Janeiro, formando, assim, o grupo controle. Os participantes foram divididos em dois grupos: um deles formado por quatro indivíduos com SW com idade variada entre 7 e 27 anos e o grupo controle com indivíduos com idade média de 7,6 anos.

Material

O experimento foi aplicado com a utilização de um computador Dell com os *softwares* do MABILIN e do Teste de compreensão de relações espaciais instalados. As duas avaliações foram realizadas a partir da tarefa de seleção de imagens, em que algumas figuras são expostas ao participante e esse deve selecionar aquela adequada ao comando dado pelo experimentador.

Procedimento

Para a realização do teste, as crianças eram convidadas a participar, individualmente, de atividades em uma sala localizada no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ ou, no caso do grupo controle, em uma sala da escola. No computador, os *softwares* das duas avaliações eram apresentados ao indivíduo e esse deveria responder aos comandos dados pelo experimentador. No caso do MABILIN, o experimentador fornecia comandos como “Mostra a bailarina que foi enfeitada pela menina” e o indivíduo deveria apontar para a figura que correspondia a essa solicitação. Já no teste de compreensão de relações espaciais os participantes foram expostos a três figuras e deveriam apontar para a figura que, para eles, correspondesse à sentença indicada pelo experimentador.

O tempo médio para a aplicação do MABILIN em indivíduos com SW foi de 50 minutos com realização de alguns intervalos a depender do nível de concentração do participante. As crianças com desenvolvimento típico realizaram a tarefa em um tempo menor. Já o procedimento que avaliou a compreensão espacial dos participantes pode ser realizado sem intervalos e teve duração de 20 minutos, em média.

Resultados

Na aplicação do MABILIN no experimento, os indivíduos com SW apresentaram domínio satisfatório em sentenças de alto custo havendo dificuldade em algumas condições. Já os participantes do grupo controle obtiveram domínio satisfatório no teste em sua totalidade. No entanto, é importante salientar algumas especificidades acerca dos resultados obtidos pelo grupo com SW na avaliação do domínio linguístico:

Tabela 1- Resultados obtidos pelos dois grupos no MABILIN

Condições	PARTSW1	PARTSW2	PARTSW3	PARTSW4	DT
Ativa	Dificuldade moderada	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Passiva irreversível	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Passiva reversível	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Relativa ramificada de sujeito	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Dificuldade moderada	Sem dificuldade
Relativa ramificada de objeto	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Interrogativa QU de sujeito	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Dificuldade moderada	Sem dificuldade
Interrogativa QU de objeto	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Interrogativa QU+N de sujeito	Sem dificuldade	Dificuldade moderada	Dificuldade moderada	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Interrogativa QU+N de objeto	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Relativa encaixada de sujeito (verbo transitivo)	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Relativa encaixada de objeto (verbo transitivo)	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Relativa encaixada de sujeito (verbo intransitivo)	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade
Relativa encaixada de objeto (verbo intransitivo)	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade	Sem dificuldade

A partir da análise da Tabela 1, observa-se no PARTSW1 uma dificuldade no primeiro bloco do teste, na compreensão de sentenças ativas. A quantidade mínima de acertos para desempenho adequado nesse grupo é de 5 e o participante obteve 4 acertos - um número bastante aproximado da pontuação alvo. No restante da avaliação o participante não apresentou dificuldades. Considerando-

se que as demais condições trazem estruturas bem mais complexas do que a testada nesse bloco, acredita-se que o desempenho inferior na primeira parte do teste reflita, na verdade, a adaptação do indivíduo ao procedimento. Esse tipo de ocorrência também está presente em resultados dos demais indivíduos com SW incluídos no experimento, podendo-se relacionar a dificuldade apresentada pelo grupo a razões externas ao teste, como falta de atenção e cansaço.

Diferentemente do desempenho apresentado no MABILIN, no teste de compreensão de relações espaciais, o número de acertos obtidos pelo grupo com SW foi bastante inferior àquele observado no grupo controle. Enquanto o grupo SW teve uma média de 58% de acertos nas sentenças que continham relações de localização espacial, o grupo controle apresentou 86% de acertos nessa condição. Já em relações de comparação segundo a disposição no espaço, o grupo com SW obteve média de 37% de acertos em comparação aos 91% obtidos pelo grupo controle. Os percentuais de acerto dos indivíduos com SW bem como a média de acertos do grupo controle em cada uma das condições estão relatados na Tabela 2:

Tabela 2. Acertos obtidos pelos dois grupos no Teste de Compreensão de relações espaciais

Condições	PARTSW1	PARTSW2	PARTSW3	PARTSW4	DT
Relações de localização espacial	22/36 61%	19/36 52%	16/36 44%	16/36 44%	31/36 86%
Relações de comparação segundo a disposição no espaço	5/12 41%	3/12 25%	5/12 41%	5/12 41%	11/12 91%

Além disso, a análise dos erros apresentados pelo grupo com SW torna evidente o grande número de erros opostos, em que o indivíduo escolhe a figura oposta à figura alvo, como mostra a Tabela 3. Esse tipo de erro parece indicar que a dificuldade com a percepção da relação entre os elementos em uma dada disposição espacial pode interferir no desempenho desses indivíduos, uma vez que a codificação da relação pelo item lexical parece ter sido apreendida.

Tabela 3. Resultados obtidos pelo grupo SW separados por tipo de sentença e tipo de erro

Condições	PARTSW1		PARTSW2		PARTSW3		PARTSW4	
	Total de erros	Erros opostos	Total de erros	Erros opostos	Total de erros	Erros opostos	Total de erros	Erros opostos
Relações de localização espacial	14/36 38%	10	17/36 47%	13	20/36 55%	14	20/36 58%	13
Relações de comparação segundo a disposição no espaço	7/12 58%	5	9/12 75%	5	7/12 58%	4	7/12 58%	1

Considerações finais

Este estudo mostrou como resultados distintos podem ser obtidos a partir de aplicação de testes que não levam em consideração o comprometimento, claramente definido na SW, do domínio visuo-espacial, considerando-se seu impacto na codificação linguística de enunciados.

A análise dos resultados obtidos neste estudo, em que esses aspectos foram considerados, a partir da aplicação dos dois testes parece fornecer argumentos favoráveis à hipótese de preservação linguística em indivíduos com Síndrome de Williams uma vez que o desempenho desses em tarefas de compreensão de estruturas de alto custo computacional (MABILIN) se mostra satisfatória, diferentemente da *performance* obtida na avaliação de enunciados com elementos espaciais, quando se obtêm resultados bem abaixo da média de crianças com desenvolvimento típico.

Salienta-se que o portador dessa síndrome identifica itens lexicais relevantes para a codificação espacial (uso desses itens na fala e escolha de figuras opostas, no teste de compreensão). Há, no entanto, um comprometimento na apreensão de um estado de coisas dispostas geograficamente, o que impacta sua codificação e compreensão. Trata-se, assim, ao nosso ver, de um comprometimento cognitivo específico do domínio espacial no sistema cognitivo da língua.

Referências bibliográficas

- BELLUGI, U. *The neurocognitive profile of Williams syndrome: a complex pattern of strengths and weaknesses. Journal of Cognitive Neuroscience*, 12:S, 7-29, 2000.
- BELLUGI, U.; KORENBERG, J. R.; KLIMA, E. S. Williams Syndrome: an exploration of neurocognitive and genetic features. *Clinical Neuroscience Research* v.1. p. 217-229, 2001.
- CLAHSEN, H.; ALMAZAN, M. Syntax and morphology in Williams syndrome. *Cognition*, v. 68, p. 167-198, 1998.
- CORRÊA, L. M. S. *MABILIN (Módulos de Avaliação Linguística)*. Projeto Cientistas do Nosso Estado. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2000.
- FREITAS, Maria Cláudia de. *Uma avaliação das habilidades linguísticas de portadores da síndrome de Williams*. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2000.
- KARMILOFF-SMITH, A. et al. Language and Williams syndrome: how intact is ‘intact’? *Child Development*, v. 68, p. 246–262, 1997.
- MAYRINK, M. L. S. *Estudo da semântica e estrutura da linguagem na Síndrome de Williams*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Pós Graduação em Saúde da Criança e da Mulher, 2012.
- OLIVEIRA, R. M. Habilidades linguísticas em Síndrome de Williams: relações entre domínios linguístico e cognitivo visuo-espacial. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 20116.
- PHILLIPS, C. E. et al. Comprehension of spatial language terms in Williams syndrome: evidence for an interaction between domains of strength and weakness. *Cortex*, v. 40, n. 1, p. 85-101, 2004.

O alçamento das vogais médias e a superação dos problemas de escrita por estudantes das séries iniciais do ensino fundamental

Fernando Antônio Pereira Lemos¹

1. O Alçamento vocálico²

O alçamento vocálico se caracteriza pela elevação da altura das vogais médias-altas [e] e [o] que se realizarão como as vogais altas [i] e [u], respectivamente. Ele pode ocorrer nas sílabas pretônica, postônica medial e postônica final.

1.1 O alçamento vocálico na sílaba pretônica

Na sílaba pretônica, o alçamento produz realizações como *m[i]nino* e *b[u]tina*. Há três explicações para a ocorrência desse fenômeno na sílaba pretônica: a harmonização vocálica, a redução vocálica e o item lexical.

1.1.1 Harmonização vocálica

Bisol (1981), dentre outros, defende que o alçamento na sílaba pretônica é um fenômeno variável motivado principalmente pela ocorrência de harmonização vocálica. A vogal média-alta [e,o] na sílaba pretônica assimila a altura da vogal alta [i,u] na sílaba seguinte e alça, realizando-se como a vogal alta [i,u]. Essa seria a explicação para o alçamento em *m[e]nino* e *b[o]tina*, como apresentado abaixo.

$m[e]nino \rightarrow m[i]nino$ $b[o]tina \rightarrow b[u]tina$

1 Mestre e doutorando em Linguística pela UFMG e professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

2 Este artigo retoma o assunto por nós discutido em LEMOS (2001a). À época, apresentamos resultados preliminares referentes à nossa pesquisa sobre a interferência da oralidade na escrita. Aqui apresentamos a comparação entre os resultados de fala e de escrita e apresentamos os resultados definitivos da investigação.

1.1.2 Redução vocálica

Segundo Abaurre-Gnerre (1981), dentre outros, a vogal média-alta [e,o] alça influenciada pelas consoantes adjacentes. Isso explicaria ocorrências de alçamento em itens em que não há vogal alta na sílaba seguinte à pretônica, como *s[i]mestre* e *b[u]neca*. Assim, temos:

s[e]mestre → s[i]mestre b[o]neca → b[u]neca

1.1.3 O item lexical

Segundo Viegas (1987), dentre outros, itens lexicais menos prestigiados socialmente tendem a alçar mais do que itens mais prestigiados. Um exemplo da ocorrência dessa explicação é o item *peru*. Ocorreria alçamento quando falantes se referissem à ave que é degustada no natal, realizando-se como *p[i]ru*. O alçamento não ocorreria, entretanto, quando esses mesmos falantes se referissem ao nome do país situado na América do Sul, pois esse possui mais prestígio. Nesse caso, haveria a ocorrência de *P[e]ru*. O mesmo pode ser constatado com o item *porção*. Ao designar um aglomerado de pessoas, apresentaria alçamento e ter-se-ia *p[u]rção*, mas, ao designar a quantidade de alimento pedido em um restaurante, não alçaria, realizando-se como *p[o]rção*. A explicação estaria no fato de que falantes geralmente não vão todos os dias a restaurantes e tal evento, por ser mais formal, seria mais prestigiado, o que inibiria o alçamento do [o] para [u] neste caso. Assim, temos:

p[e]ru (ave) → p[i]ru P[e]ru (país) não alçaria.
p[o]rção (muita gente) → p[u]rção p[o]rção (quantidade de alimento) não alçaria.

1.2 O alçamento vocálico na sílaba postônica medial

Em palavras proparoxítonas, as vogais [e] e [o], na sílaba seguinte à sílaba tônica, podem se realizar tanto com o abaixamento da vogal quanto com a sua manutenção ou com o seu alçamento. O [e] postônico medial poderia se realizar, portanto, como [ɛ, e, i]. O [o] poderia se realizar como [ɔ, o, u]. Segundo Cristóforo Silva (1999), *pérola*, *Pécora*, *tráfego*, *número*, *parênteses* e *agrícola* podem ser pronunciadas como *per[ɔ,o,u]la*, *Péc[ɔ,o,u]ra*, *traff[ɛ,e,i]go*, *núm[ɛ,e,i]ro*, *parênt[ɛ,e,i]ses* e *agríc[ɔ,o,u]la* (CRISTÓFARO SILVA, 1999, p. 90)..

Para Mattoso Câmara Júnior (2000), em relação ao alçamento do vocálico na sílaba postônica medial, “a grafia com o **o** ou com o **u** é uma mera convenção de escrita, pois o que se tem na verdade é o /u/” (MATTOSO CÂMARA JÚNIOR, 2000, p. 44) . Assim, itens como *árvore* e *abóbora* se realizariam como *árv[u]re* e *abób[u]ra*.

Interessa-nos investigar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes das séries iniciais no registro ortográfico das vogais médias. Não investigamos, portanto, o abaixamento do [e] e do [o],

pois a sua ocorrência não traria maiores dificuldades para o registro ortográfico. Por este motivo, o nosso foco concentrou-se o alçamento das vogais médias-altas [e] e [o]..

1.3 O alçamento vocálico na sílaba postônica final

Na maioria dos dialetos do Português do Brasil, na sílaba átona final, as vogais médias-altas [e] e [o] realizam-se como as vogais [i] e [u], respectivamente. Segundo Mattoso Câmara Júnior (1979), “no Brasil, houve um cerramento variável do /e/, que no Rio de Janeiro, por exemplo, deu francamente em /i/. Podemos considerar esta a articulação normal do português brasileiro, em simetria com o /u/, que [...] substituiu muito cedo o /o/ átono final” (MATTOSO CÂMARA JÚNIOR, 1979, p. 45). Essa visão é compartilhada por Callou; Leite (2000). Segundo as autoras, “nas sílabas átonas finais de atonicidade máxima, desaparece a oposição entre as três vogais da série anterior e as três vogais da série posterior, ficando o sistema reduzido a três vogais, i, a, u” (CALLOU; LEITE, 2000, p. 79-80). Assim, *poste* e *muito* realizam-se como *post*[i] e *muít*[u].

2. A interferência da oralidade na escrita

A aquisição da fala é um processo natural em que o aprendiz testa todas as possibilidades da língua com a mediação de seus pares ou de adultos que formam a sua comunidade linguística.

A aquisição da escrita, diferentemente, é arbitrária. O seu principal objetivo é tentar representar a fala e fazer o registro do pensamento. Ela permite, portanto, que falantes distantes no tempo e no espaço possam ter acesso ao conhecimento acumulado pela sociedade.

Para ter sucesso na aquisição da escrita, o aprendiz deverá adquirir um conjunto de conhecimentos. Deverá ser capaz de saber a diferença entre desenho e letra; segmentar na escrita as palavras presentes na fala; ter ideia do que seja palavra; controlar o significado do que seja a palavra; saber que se escreve com as letras do alfabeto; categorizar as letras a partir de suas diversas formas; compreender a valorização funcional das letras, regulada pela ortografia (MASSINI-CAGLIARI, 1999).

Lemle (1995) postula quais seriam as etapas a serem vencidas pelos aprendizes para a aquisição da escrita. A primeira seria o “casamento monogâmico entre letras e sons” a primeira etapa da aquisição. Nela, o estudante partiria da hipótese de que cada letra representa um som da fala. Estabelece-se uma relação biunívoca entre letras e sons. Nesta fase, por exemplo, o aluno imagina que a palavra *tud*[u] será grafada como *tudu*..

Ao superar essa etapa, entrará na denominada pela autora como “casamento poligâmico com restrições de posição”. O estudante perceberá que cada letra, dependendo da posição, representará um determinado som. Verá que a palavra *sa*[w] será grafada com *l* e *[l]ata* também será grafada com *l*. Para a autora, a aquisição dessas duas etapas já representaria a alfabetização do estudante (LEMLE, 1995, p. 41).

A terceira etapa da aquisição da escrita seria a das “partes arbitrárias do sistema”. Ela duraria a vida toda. O aprendiz perceberia que um som pode ser representado por diversas letras. Como exemplo, encontramos o som [ʃ]. Ele pode ser grafado com **ch**, **x** e até **sh** (**chuva**, **xícara** e **show**).

Para adquirir a escrita, o aprendiz parte do seu sistema linguístico. Segundo Oliveira; Nascimento (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1990, p. 36), “a construção do conhecimento da escrita é essencialmente mediada pela competência linguística do aprendiz: é ela um dos fatores determinantes da elaboração das hipóteses e estratégias”. Assim, no processo de aquisição, os alunos elaboram hipóteses sobre a forma correta de se grafar uma palavra. Neste aspecto, um erro passa a ser uma tentativa de acerto, dentre as inúmeras possibilidades. Segundo Cagliari, “todos os acertos e erros das crianças trazem por trás de si hipóteses que levaram a criança a tomar determinada decisão e fazer algo de determinado modo e não de outro” (CAGLIARI, 1999, p. 248).

3. O registro ortográfico das vogais átonas

A ortografia cumpre um papel importante. Ela congela a forma escrita de uma palavra. Desta forma, ela impede que as diferenças dialetais presentes na fala possam impedir que os falantes, de distintas regiões ou épocas, tenham acesso ao saber acumulado pela sociedade.

Torna-se fundamental, portanto, a compreensão de como o aluno supera os seus dilemas ortográficos. Neste contexto se insere o alicamento das vogais médias. Afinal, a ocorrência do alicamento nas sílabas átonas torna difícil a aquisição da grafia correta pelos estudantes na alfabetização. O aluno pronuncia *l[i]ão*, *m[i]nin[σ]*, *t[u]mat[I]*, *núm[i]r[σ]*, *pér[u]la*, *peix[I]* e *c[u]elh[σ]*, mas deve escrever *leão*, *menino*, *tomate*, *número*, *peixe* e *coelho*. Segundo Cagliari (1999),

“com relação às vogais, é mais fácil escrever os sons ‘é’, ‘ê’. ‘ó’, ‘ô’, os quais, quando identificados na fala, passam a corresponder às letras E e O (desconsiderando a acentuação gráfica) [...] Também é fácil escrever o ‘i’ e ‘u’ quando ocorrem em sílabas tônicas, porém nas átonas é muito difícil” (CAGLIARI, 1999, p. 150).

Para esclarecer como o aluno supera seu dilema ortográfico, investigamos o processo de aquisição da escrita das vogais médias átonas nas sílabas pretônica, postônica medial ou não final e final.

4. Hipóteses

- Os estudantes terão maior facilidade em grafar corretamente as vogais médias na sílaba postônica final, pois poderão elaborar uma regra que os auxilie na superação do problema.
- Os estudantes terão maior dificuldade em grafar corretamente as vogais médias nas sílabas pretônica e postônica medial ou não final, devido à dificuldade de elaboração de uma regra que os auxilie.

5. Metodologia

Adotamos em nossa investiga77o o referencial te3rico da sociolinguística laboviana.

5.1 *Características do munic3pio de Divin3polis*

Divin3polis 3 um munic3pio da regi7o centro-oeste do estado de Minas Gerais. Segundo os dados do IBGE, em 2015, possuía 230.848 habitantes. Sendo uma cidade industrializada com forte presen7a oper3ria. Possui f3bricas sider3rgicas, metal3rgicas, de confec77o e t3xtil, al3m de uma das maiores oficinas de trens da Am3rica Latina. Os setores de com3rcio e de servi7os s7o bastante diversificados. 7 3poca de nossa pesquisa, o munic3pio contava com 109 estabelecimentos de ensino da pr3-escola ao ensino superior.

5.2 *A coleta dos dados*

Os dados foram coletados entre alunos das quatro s3ries iniciais de alfabetiza77o de uma escola p3blica e de uma escola particular. Foram selecionados 32 estudantes de cada escola (8 de cada s3rie), sendo metade do g3nero/sexo masculino. Os crit3rios a seguir foram adotados para a escolha dos informantes.

- a) Ter nascido ou residido a maior parte da sua vida no munic3pio;
- b) pelo menos um dos pais deveria ter nascido na cidade de Divin3polis ou residido nela nos 3ltimos 10 anos;
- c) n7o ter repetido a mesma s3rie de estudo.

Realizamos a grava77o das falas dos alunos, a partir de um teste de respostas induzidas com a utiliza77o de 32 gravuras e de um question3rio com doze perguntas, al3m da fala espont7nea. Cada grava77o durou cerca de 15 minutos. Ao todo, foram realizadas 25 horas de grava77o.

Para a escrita, os estudantes foram submetidos a tr3s testes de produ77o. Os testes consistiram de uma produ77o de texto, de um ditado de gravuras e do preenchimento de uma palavra-cruzada.

Os dados de fala e de escrita foram lan7ados em fichas de codifica77o e inseridos no programa Varbrul para an3lise estatística. Analisamos separadamente os dados do (e) e do (o) foram analisados separadamente.

6. Análise dos resultados³

6.1 Resultados encontrados na posição pretônica

6.1.1 (e) pretônico

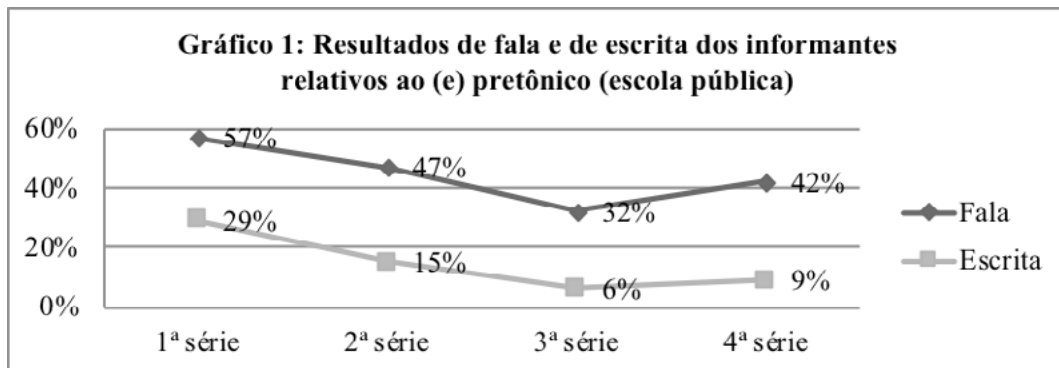


Gráfico 1. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (e) pretônico (escola pública)

Os resultados mostram claramente a interferência da oralidade na escrita entre os estudantes da escola pública, no que concerne ao registro do (e) pretônico. Percebe-se também que os alunos não superaram o problema de escrita durante as quatro séries iniciais.

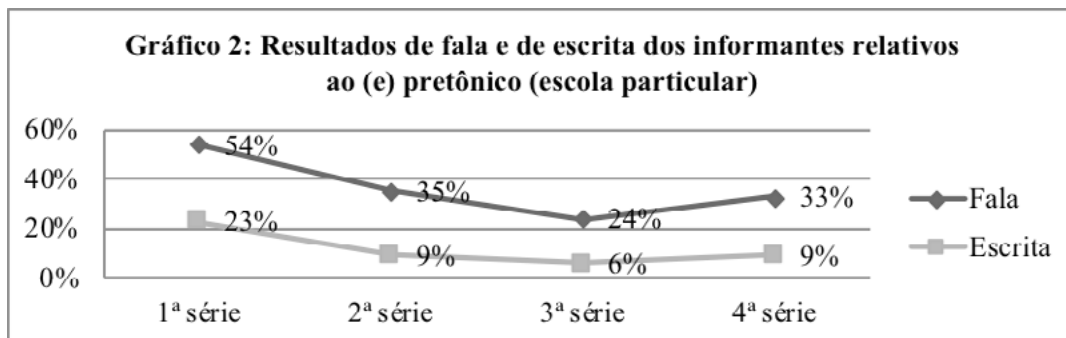


Gráfico 2. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (e) pretônico (escola particular)

Os resultados dos alunos da escola particular são similares aos dos alunos da escola pública. Novamente, vê-se claramente o reflexo da oralidade na escrita dos alunos. Não houve também a superação do problema do registro ortográfico pelos alunos. A explicação tanto para os alunos da escola pública quanto da particular parece residir na dificuldade de se elaborar uma regra para a superação dessa etapa.

³ Neste artigo, apresentamos somente os resultados de superação, ou não, da interferência da oralidade na escrita.

6.1.2 (o) pretônico

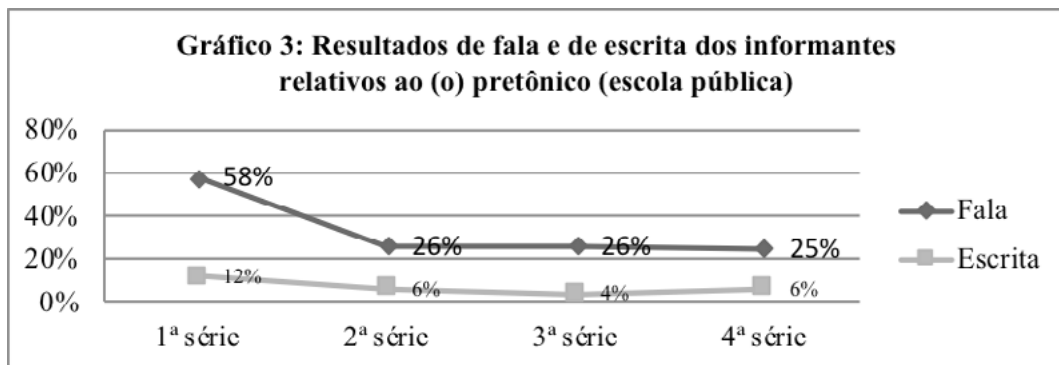


Gráfico 3. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (o) pretônico (escola pública)

Os resultados mostram que os estudantes da escola pública não superaram a interferência da oralidade na escrita, com relação ao registro do (o) pretônico. A partir da 2ª série, notamos que há um abaixamento no percentual de realizações com alicamento na fala. Uma interpretação para isto é que o aluno estaria utilizando uma pronúncia mais próxima da escrita, como uma estratégia para a superação do problema.

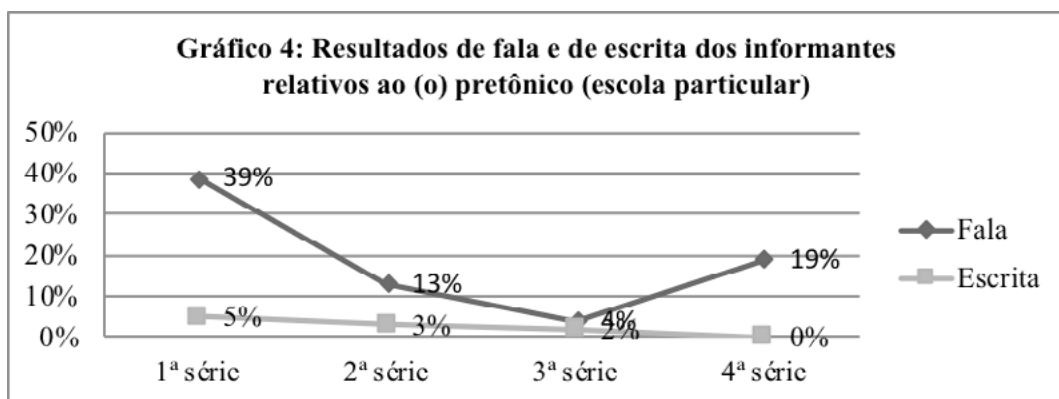


Gráfico 4. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (o) pretônico (escola particular)

Os alunos da escola particular quase superaram o problema do registro ortográfico do (o) pretônico na 3ª série e o superaram na 4ª série. Deve-se notar que a partir da 2ª série, os alunos adotaram uma pronúncia com menos alicamento, próxima da escrita. Parece ser esta uma estratégia adota para a superação do problema, pois, assim que se resolve a questão escrita, há uma mudança na trajetória de alicamento na fala, com o aumento do seu percentual.

6.2 Resultados encontrados na posição postônica medial

6.2.1 (e) Postônico medial

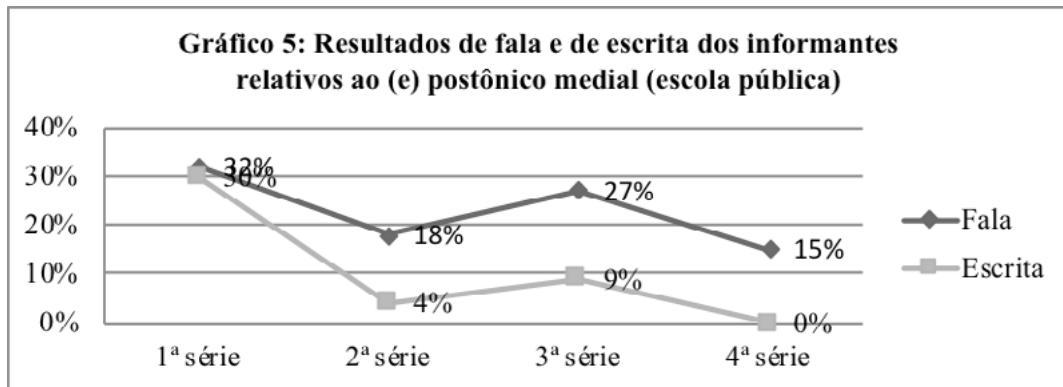


Gráfico 5. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (e) postônico medial (escola pública)

No caso do (e) postônico medial, os alunos da escola pública superaram o dilema ortográfico na 4ª série. Vê-se, novamente, que as trajetórias de fala e escrita se assemelham.

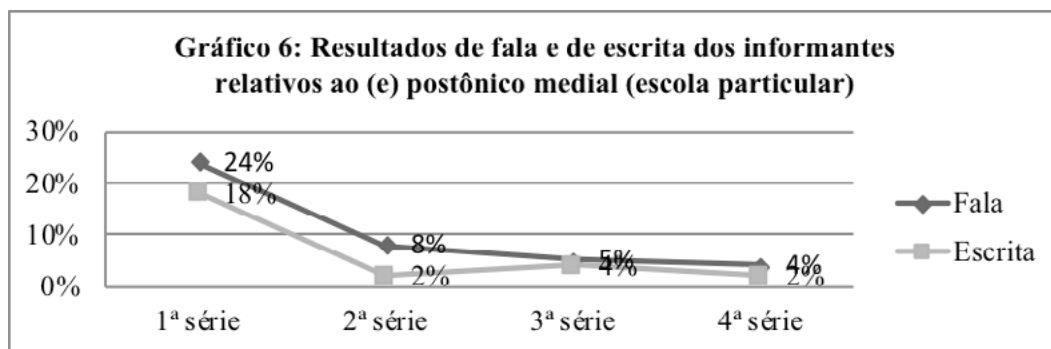


Gráfico 6. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (e) postônico medial (escola particular)

Os alunos da escola particular não alcançaram êxito, apesar de se aproximarem da solução da questão do registro ortográfico. Deve-se indicar, novamente, os baixos percentuais de realizações com alicamento na fala, o que parece indicar mais uma vez o uso de uma pronúncia próxima da escrita, com o objetivo da superação do problema.

6.2.2 (o) postônico medial

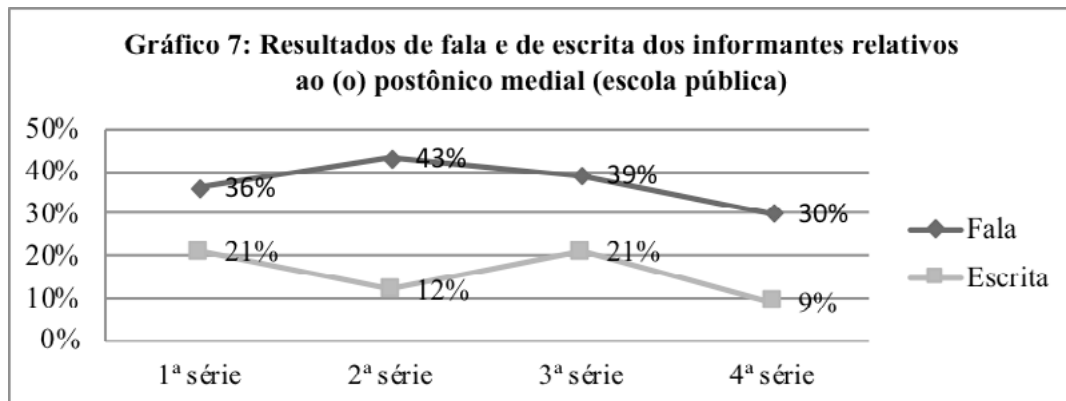


Gráfico 7. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (o) postônico medial (escola pública)

Os alunos da escola pública não obtiveram bons resultados com relação à superação do problema do registro ortográfico do (o) postônico medial. Isto demonstra que o seu registro é muito difícil para os estudantes. Mais difícil do que com o (e) pretônico, em que também não houve superação.

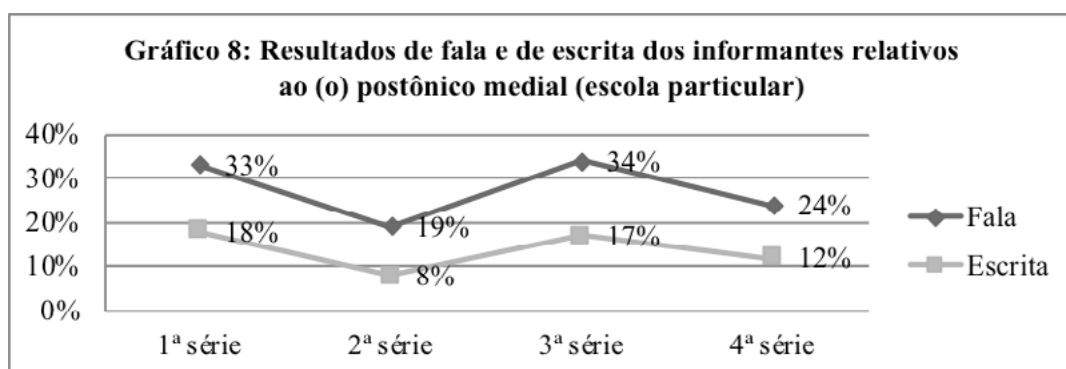


Gráfico 8. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (o) postônico medial (escola particular)

Os resultados dos alunos da escola particular confirmam a dificuldade do registro do (o) postônico medial. Como pode ser verificado, mostrou-se mais difícil do que o registro do (e) pretônico que também não apresentou superação.

6.3 Resultados encontrados na posição postônica final

6.3.1 (e) postônico final

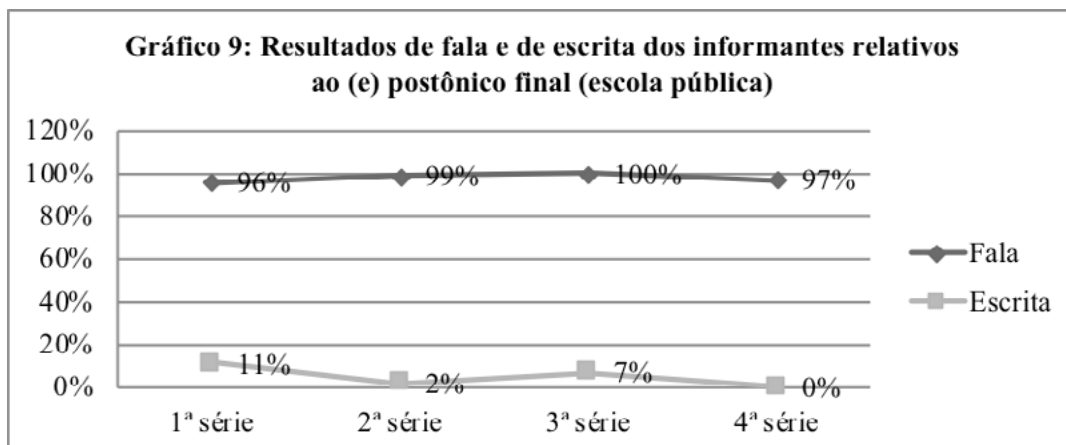


Gráfico 9. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (e) postônico final (escola pública)

Os alunos da escola pública superaram o problema do registro ortográfico do (e) postônico final na quarta série.

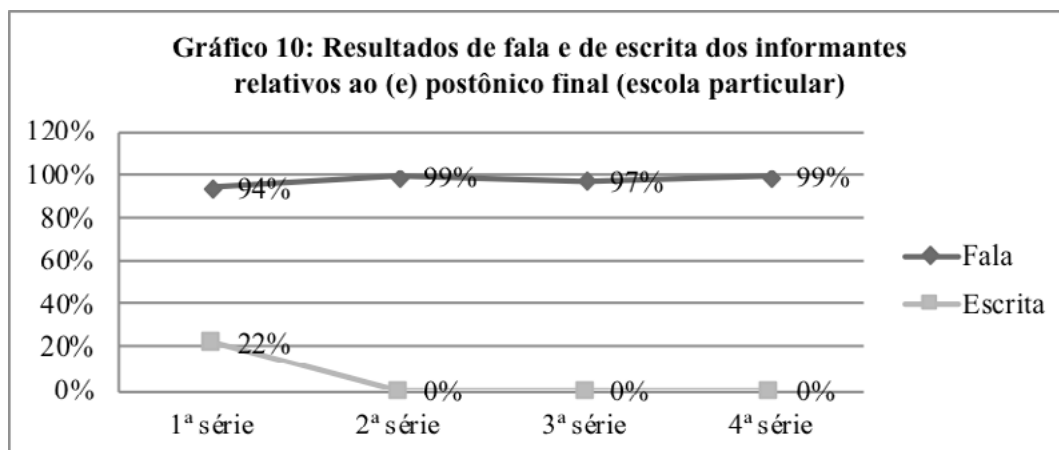


Gráfico 10. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (e) postônico final (escola particular)

Os alunos da escola particular superaram a questão do registro ortográfico do (e) postônico final já na 2ª série. Isto demonstra que o registro dessa vogal é uma das mais fáceis para os alunos. A facilidade encontrada parece estar no fato de o aprendiz poder, nessa posição, elaborar uma regra. Segundo tal regra, toda vez que a palavra tiver o som [i] na sílaba final, ele será grafado com a letra *e*. O distanciamento dos resultados da fala dos resultados da escrita, por sua vez, indica que o aluno não precisou se valer de uma pronúncia artificial para a resolução da questão.

6.3.2 (o) postônico final

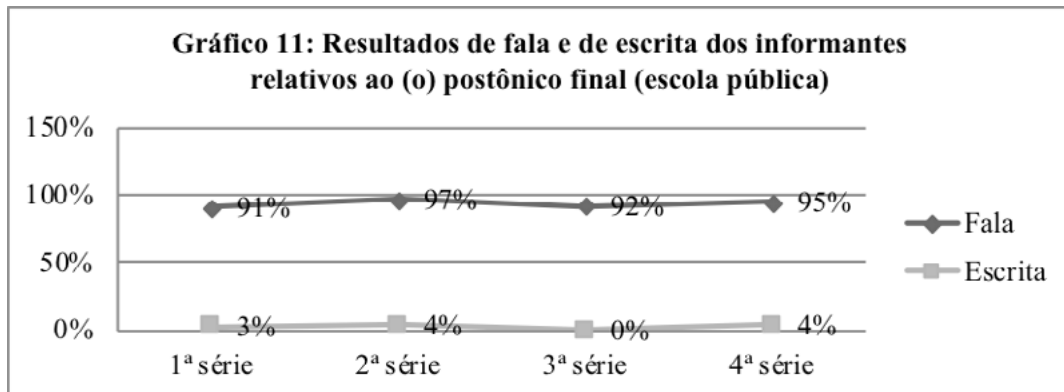


Gráfico 11. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (o) postônico final (escola pública)

Os alunos da escola pública superaram o problema do registro ortográfico do (o) postônico final na 3ª série. Dados referentes à 4ª série indicam, entretanto, que o problema ainda persistiu.

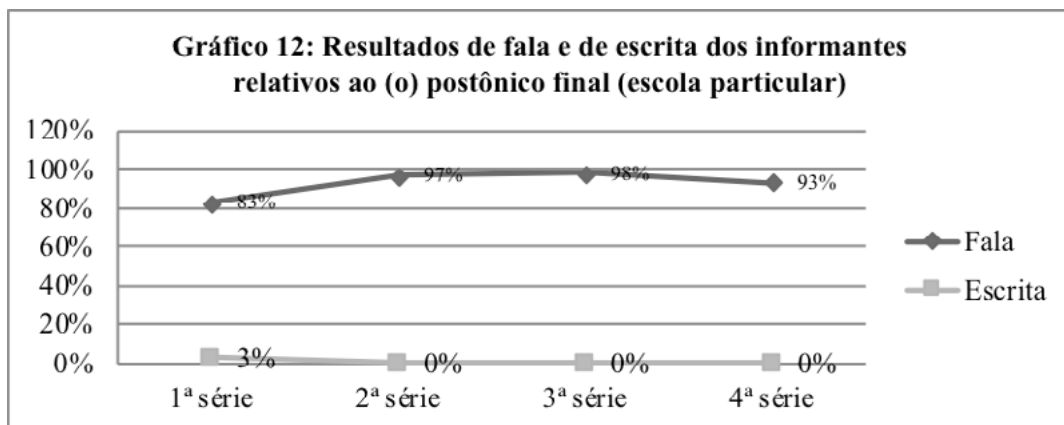


Gráfico 12. Resultados de fala e de escrita dos informantes relativos ao (o) postônico final (escola particular)

Os alunos da escola particular superaram o problema do registro ortográfico do (o) postônico final na 2ª série. Os resultados indicam o grau de facilidade de superação do problema nessa posição, apesar de ser um pouco menor do que o do registro do (e) postônico final. Essa facilidade estaria no fato de o aluno poder elaborar uma regra, segundo a qual toda vez que houver o som [u] na sílaba final ele será grafado com a letra *o*.

7. Considerações finais

“1. A oralidade interfere na escrita e essa interferência é a causa das dificuldades enfrentadas pelos alunos no registro ortográfico das vogais (e) e (o) nas sílabas átonas.

2. Durante o processo de alfabetiza\u00e7\u00e3o, as crian\u00e7as solucionam primeiramente o problema do registro ortogr\u00e1fico das vogais (e) e (o) na s\u00edlaba post\u00f4nica final. Nessa posi\u00e7\u00e3o, s\u00e3o capazes de elaborar uma regra que os aux\u00edlia na solu\u00e7\u00e3o do problema. Elas adquirem primeiramente o registro ortogr\u00e1fico do (o) post\u00f4nico final. Em seguida, adquirem o registro ortogr\u00e1fico do (e) post\u00f4nico final.

3. Os alunos ter\u00e3o maior dificuldade para a aquisi\u00e7\u00e3o do registro das vogais (e) e (o) na posi\u00e7\u00e3o pret\u00f4nica e post\u00f4nica medial. Isto ocorre porque nessas posi\u00e7\u00f5es n\u00e3o h\u00e1 a possibilidade de elaborar uma regra que seja capaz de auxili\u00e1-los. Nessas posi\u00e7\u00f5es, a aquisi\u00e7\u00e3o da ortografia ocorre de palavra a palavra.

4. Apesar de se referir a um mesmo fen\u00f4meno: o alicamento das vogais m\u00e9dias. A aquisi\u00e7\u00e3o do registro ortogr\u00e1fico das vogais (e) e (o) depender\u00e1 do tipo de vogal e da posi\u00e7\u00e3o em que a mesma se encontra em rela\u00e7\u00e3o \u00e0 vogal t\u00f4nica. Assim, o aprendiz ter\u00e1 mais facilidade para adquirir o registro ortogr\u00e1fico do (o) post\u00f4nico final. Depois em adquirir o registro ortogr\u00e1fico do (e) post\u00f4nico final. Depois ter\u00e1 maior facilidade em adquirir o (o) pret\u00f4nico e o (e) post\u00f4nico medial. Os casos mais problem\u00e1ticos para a aquisi\u00e7\u00e3o s\u00e3o o do (e) pret\u00f4nico e do (o) post\u00f4nico medial” (LEMOS, 2001b, p. 179-180). O registro ortogr\u00e1fico que se mostrou mais dif\u00edcil para os alunos, portanto, foi o do (o) post\u00f4nico medial.

Refer\u00eancias bibliogr\u00e1ficas

ABAURRE-GNERRE, Maria Bernadete M. Processos fonol\u00f3gicos segmentais como \u00edndices de padr\u00f5es pros\u00f3dicos diversos nos estilos formal e casual do Portugu\u00eas do Brasil. *Cadernos de Estudos Lingu\u00edsticos*, Campinas, n. 2, p. 23-44, 1981.

ALVARENGA, D. et al. Da forma sonora da fala \u00e0 forma gr\u00e1fica da escrita: uma an\u00e1lise lingu\u00edstica do processo de alfabetiza\u00e7\u00e3o. *Cadernos de Estudos Lingu\u00edsticos*, Campinas, v. 16, p. 5-30, jan./jun. 1989.

BISOL, Leda. *Harmoniza\u00e7\u00e3o voc\u00e1lica: uma regra vari\u00e1vel*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 1981. (Tese, Doutorado em Lingu\u00edstica)

BORTONI, Stela M. et al. A varia\u00e7\u00e3o das vogais m\u00e9dias pret\u00f4nicas no portugu\u00eas de Bras\u00edlia: um fen\u00f4meno neogram\u00e1tico ou de difus\u00e3o lexical? *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, n. 1, p. 9-30, jul./dez. 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetiza\u00e7\u00e3o e lingu\u00edstica*. 8 ed. S\u00e3o Paulo: Scipione, 1995.

_____. *An\u00e1lise fonol\u00f3gica: introdu\u00e7\u00e3o \u00e0 teoria e \u00e0 pr\u00e1tica com especial destaque para o modelo fon\u00eamico* – Parte I. Campinas: Edi\u00e7\u00e3o do autor, 1997.

_____. *Alfabetiza\u00e7\u00e3o sem BA-BE-BI-BO-BU*. S\u00e3o Paulo: Scipione, 1999.

CALLOU, Dinah; LEITE, Leite. *Inicia\u00e7\u00e3o \u00e0 fon\u00e9tica e \u00e0 fonologia*. 7 ed. S\u00e3o Paulo: Jorge Zahar, 2000.

CRIST\u00d3FARO-SILVA, Thais. *Fon\u00e9tica e fonologia do portugu\u00eas: roteiro de estudos e guia de exerc\u00edcios*. S\u00e3o Paulo: Contexto, 1998.

LABOV, William. *Padr\u00f5es sociolingu\u00edsticos*. S\u00e3o Paulo: Par\u00e1bola, 2008.

LEMLE, M\u00edriam. *Guia te\u00f3rico do alfabetizador*. 10 ed. S\u00e3o Paulo: \u00c1tica, 1995.

LEMOS, Fernando Ant\u00f4nio Pereira. Interfer\u00eancia da oralidade na escrita: o caso do registro ortogr\u00e1fico do “e, i, o, u” \u00e1tonos. *Anais do II Congresso Internacional da Abral\u00edn*. Fortaleza: Imprensa Universit\u00e1ria da UFC, 2001, p. 678-680.

_____. *Interfer\u00eancia da oralidade na escrita: o caso do registro ortogr\u00e1fico do “e, i, o, u” \u00e1tonos*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001b. (Disserta\u00e7\u00e3o, Mestrado em Lingu\u00edstica)

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetiza\u00e7\u00e3o*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1999.

MATTOSO C\u00c2MARA J\u00daNIOR, Joaquim. *Hist\u00f3ria e estrutura da l\u00edngua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Padr\u00e3o, 1979.

_____. *Estrutura da l\u00edngua portuguesa*. 32 ed. Petr\u00f3polis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Marco Ant\u00f4nio; NASCIMENTO, Milton do. Da an\u00e1lise dos “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, n. 12, p. 33-43, dez. 1990.

_____. Aspectos da difus\u00e3o lexical. *Revistas de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, n. 1, p. 31-41, jul/dez. 1992.

_____. O l\u00e9xico como controlador das mudan\u00e7as sonoras. *Revista Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 1, p. 75-91, jan./jun. 1995.

VIEGAS, Maria do Carmo. *Al\u00e7amento de vogais m\u00e9dias pret\u00f4nicas: uma abordagem sociolingu\u00edstica*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 1987. (Disserta\u00e7\u00e3o, Mestrado em Lingu\u00edstica).

Um encontro dialógico entre Bakhtin e o cinema

José Luciano Marculino Leal¹

Maria de Fátima Almeida²

Considerações iniciais

Este artigo se orienta pelas contribuições da Análise Dialógica do Discurso (doravante, ADD) e se debruça sob a concepção de que a linguagem humana, compreendida como atividade social, é um meio pelo qual os indivíduos interagem uns com os outros, já que “os signos só podem aparecer em um terreno interindividual” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 35).

Desse modo, este trabalho visa promover, pela dialogicidade, um estudo teórico que traz à cena da discussão a relevância dos conceitos mobilizados por Bakhtin para a análise do cinema. Neste sentido, refletiremos sobre as contribuições da ADD, sobretudo seu método sociológico, para a abordagem do cinema.

Desta forma, convocamos as contribuições de Brito (2006) quando organiza a compreensão da adaptação do texto cinematográfico a partir operações categoriais específicas. Nestes termos, lendo a Sétima Arte como um campo de comunicação discursiva, o método sociológico procura integrar a obra artística a uma situação extraverbal ideológica e susceptível a valorações, a pontos de vista.

No que tange ao cinema, encontramos nessa linguagem, em consonância com o pressuposto bakhtiniano de caráter da interação autor – personagens, contido em Estética da Criação Verbal (BAKHTIN, 2010a, p. 159), a concepção de que todos os envolvidos na produção cinematográfica, desde iluminação, direção, atuação e o estilo visual, são contadores do verdadeiro protagonista cinematográfico, a história, captada na narrativa filmica.

A ADD e o cinema: caminhos entrecruzados

O método sociológico da ADD surge com o propósito de estudar a literatura em relação com o meio social, sob um posicionamento de que o estudo da poética só se constitui como legítimo quando assume a complexidade do fator ideológico e se desenvolve inserida em contextos de realidade social.

¹ Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: luciano-leal@hotmail.com

² Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Coordenadora do Grupo de Pesquisas em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI/PROLING/UFPB). E-mail: falmed@uol.com.br

De acordo com Voloshinov e Bakhtin (1976), o referido propósito vai de encontro às bases primeiras do método marxista fundamentalmente marcado pelo monismo e que traz como consequência a separação entre conteúdo, teoria e história. Nas palavras destes estudiosos,

vendo a literatura como fenômeno social, nós inevitavelmente chegaremos a questão do seu condicionamento causal. Para nós, isso é um assunto de causalidade sociológica. Apenas hoje o historiador da literatura recebeu o direito de assumir a posição de um sociólogo e colocar questões causais tais como incluir fatos literários dentro do processo geral da vida social de algum período particular, e assim definir o lugar da literatura no movimento global da história. É nesse ponto que o método sociológico, aplicado à história da literatura, se torna método histórico-sociológico. (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 01)

Como vemos na citação ora apresentada, o objetivo do método dialógico/sociológico é promover relações dialógicas entre texto literário/arte³ e história. Dentro deste cenário, o mundo da vida, circundante, do cotidiano, precisa estar presente nas reflexões sobre a arte. Este posicionamento reforça a crítica que Voloshinov e Bakhtin (1976, p. 03) tecem ao método formal dos estudos linguísticos e literários: “para comprovar este fato basta examinar qualquer trabalho moderno sobre a poética (...) Não encontraremos um traço de qualquer aplicação de categorias sociológicas. A arte é tratada como se ela fosse não sociológica”.

É a partir desta discussão sobre o método sociológico da ADD que destacamos o texto cinematográfico como um gênero discursivo que promove, por meio de composição, tema e estilo, a circulação de discursos vários em campos da atividade humana também vários. Trata-se de um terreno fértil em produção de enunciados concretos que oportunizam as significações sociais através de uma linguagem embebida, por essência, de acentos apreciativos imersos em um jogo verbo-vocovisual estrategicamente e discursivamente não aleatório, mas provocador de relações dialógicas.

Entendemos, portanto, discurso como a vida verbal e não verbal em movimento ou a prática de linguagem designando um conjunto de enunciados que se relacionam entre si e que possuem sentidos construídos socialmente articulados a campos de atividade humana, como o jurídico, o pedagógico, o midiático, o religioso, dentre outros. Por este entendimento, não podemos conceber o fato linguístico como sendo uma realidade apenas estrutural, pois partimos da noção de que seria necessário incluí-lo num campo social ou numa comunicação discursiva para constituir-se um fato de linguagem.

No que tange ao cinema, encontramos nessa linguagem, em consonância com o pressuposto bakhtiniano de caráter da interação autor – personagens, contido em *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2010a, p. 159), a concepção de que todos os envolvidos na produção cinematográfica, desde iluminação, direção, atuação e o estilo visual, são contadores do verdadeiro protagonista cinematográfico, a história, captada na narrativa filmica.

3 Neste estudo entendemos o texto cinematográfico como texto artístico. A expressão literatura surge significativamente para preservar a nomenclatura expressa no texto de Voloshinov e Bakhtin (1976). No entanto, reconhecemos literatura e cinema como sistemas semióticos distintos, mas não excludentes.

Nesta perspectiva, alinhados a Godawa (2004), compreendemos que a partir de um relato de uma história filmica somos capazes de entender realidades transcendentais, que não seríamos capazes de perceber de outra maneira, com uma mera abstração racional. Ainda comungamos com Godawa (2004, p. 11) quando elucida que o texto cinematográfico impacta, muitas vezes, mais que sermões bíblicos ou relatos orais e escritos, pois “coloca “carne” no “esqueleto” das ideias abstratas sobre como a vida deveria ou não deveria ser vivida”. Nestes termos, o cinema funciona como um espelho vivo do cotidiano, onde a influência social é ressignificada na tela.

Em suma, defendemos uma concepção de cinema enquanto prática social que difunde discursos, causa excedentes de visão, provoca sentidos, resgata memórias, sendo esta prática significadora. “O cinema não é um sistema discreto de significação [...] pois incorpora as tecnologias, fotografia, discursos distintos da câmera, iluminação, edição, montagem do cenário e som – tudo contribuindo para o significado” (TURNER, 1997, p. 56).

O dialogismo

A ADD compreende o diálogo ou a relação dialógica como a forma clássica de comunicação verbal e esta afirmação leva em conta a existência de sujeitos falantes, sujeitos que interagem, visto que o enunciado é dotado de reações-respostas que demarcam a responsividade ativa do interlocutor, do outro, vindo confirmar que a natureza da palavra quer sempre ser ouvida.

O dialogismo é a capacidade de o discurso dialogar com o já dito e se reportar ao que ainda será dito. Trata-se de um princípio constitutivo da linguagem. Partindo deste posicionamento, a ADD concebe a linguagem em uma perspectiva histórico-sócio-cultural. A sua preocupação não está, apenas, no que o texto diz, mas, sobretudo, na interrelação entre o que e o como o texto diz.

É sob esta ótica que para os estudos da ADD o que produz significado ou abastece a vida concreta da palavra não é o seu conceito dicionarizado, mas o tempo e o espaço entre sujeitos organizados socialmente num cronotopo real e vivo, conforme Bakhtin (2010b).

Esta visão de que o significado dos mais variados enunciados está na interação verbal corresponde a um dos princípios básicos da ADD, denominado exotopia, isto é, o “estar do lado de fora”, o fato de que há uma limitação intransponível no olhar de quem enuncia e que só o outro pode preencher. Em outras palavras, o outro fornece o inacabamento da vida verbal, o que nos faz remeter ao conceito do dialogismo: a inseparavelmente dupla orientação de todo significado.

Na visão de Bakhtin (2010a, p. 272), toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória para a resposta: “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau (...) Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. E afirma mais:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do*

passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo do desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação⁴. (BAKHTIN, 2010a, p. 410, itálicos do autor)

Desse modo, o conceito de dialogismo é vinculado ao de interação. É assim que se constitui a base de processo de produção dos discursos, entendidos como redes de relações dialógicas estabelecidas e assumidas por um sujeito e expressas pela linguagem por meio de um ponto de vista: condição necessária para se construírem sentidos sobre enunciados concretos – posicionamento teórico-metodológico da ADD.

Cinema e letramento literário

Atualmente, as discussões acerca das práticas de letramento têm alcançado um lugar privilegiado em pesquisas e estudos da área. Sobretudo, em relação à discussão sobre a função social da leitura e da escrita, a fim de, cada vez mais, definir e conhecer os multiletramentos e demonstrar a relevância de seus usos nas mais diversas práticas sociais. De acordo com Rojo (2012, p. 13), os multiletramentos correspondem

aos dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Essa multiplicidade não se limita às diversidades de práticas sociais existentes atualmente, mas à multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na pluralidade e na diversidade cultural contemporânea. Os autores e os leitores do cotidiano cada vez mais estão envolvidos com os textos multimodais.

As inúmeras mudanças da contemporaneidade multimodal vêm alterando as maneiras de ler, escrever e de se comunicar de modo geral. Nesse sentido, a circulação de diferentes tipos de textos e sua diversidade de linguagem, como a semiose, tão presente na contemporaneidade, são necessárias às práticas de compreensão e produção de cada uma dessas características, também chamadas de *multimodalidade* ou *multissemiose* (ROJO, 2012). A concepção dessas linguagens depende da interação com o outro, portanto, uma ferramenta cultural para o desenvolvimento sociocultural do indivíduo.

4 Esta festa da renovação será discutida na análise de nossos dados, uma vez que em *Ressurreição* é possível encontrarmos cenas que apresentam a renovação ou a atualização dos discursos e de suas axiologias inseridos em momentos contextuais/específicos da narrativa filmica.

Partindo desta contextualização sobre a linguagem multimodal em face dos multiletramentos, é que situamos o cinema. Cosson (2007) sugere os filmes/cinema como uma prática social efetiva, proposta para promover a leitura e a discussão de textos literários.

No que diz respeito à adaptação cinematográfica do texto literário, é possível defendermos que tal adaptação configura-se como uma tradução cultural e mantém uma relação de representatividade detalhadamente, conforme explica Diniz (2003, p. 15-16):

[...] aquela que incide sobre as unidades significativas, inseparáveis da transmissão do tema [...] As técnicas usadas pelos cineastas seguem, evidentemente, o estilo pessoal de cada um, incorporando a respectiva visão de mundo. Não deixam, ademais, de acompanhar as tendências de cada época.

Tendo como base os escritos de Corseuil (2005), são comuns o questionamento e as análises a respeito da fidelidade ou da infidelidade de filmes adaptados de textos literários. Leitores/as de obras literárias assistem a adaptações cinematográficas com expectativas particulares, como a legitimidade representativa de determinada época ou sociedade e a originalidade da linguagem da obra original.

O filme, por sua vez, tem mais autonomia criativa, no entanto, é sempre relevante a dependência da obra adaptada. Assim, define-se como complexa a validade do filme a partir da forma como vai interpretar certos significados, temas e formalidades da literatura escrita. Alguns filmes têm como influência uma cultura de adaptações intitulada de *fidedignas*⁵, (CORSEUIL, 2005), que podem ser problemáticas, ao passo que os filmes embasados nessa cultura esvaziam-se de *voz-própria*, ao se inclinar simplesmente a reproduzir diálogos infundáveis. Nessa perspectiva, é necessário ressaltar a importância da construção de um ponto de vista crítico, levando em consideração os elementos básicos da construção do sistema semiótico da Sétima Arte (o cinema): fotografia, som, montagem, cenografia, ponto de vista narrativo, entre outros.

Além disso, as limitações e certas particularidades de cada linguagem devem ser respeitadas. Enquanto um filme tem um tempo médio de exibição de duas horas, um romance pode ser lido durante dias ou meses, o que impossibilita qualquer adaptação literal de uma obra literária (STAM, 2000). A literatura também tem limitações quando comparada com o cinema, como esclarece Corseuil, tendo como base os estudos de Chatman:

Um escrito literário não dispõe de trilha sonora, ou de simultaneidade de leitura, proporcionada pelas imagens projetadas em uma tela, o que possibilita uma leitura não linear da história narrada. A construção do espaço narrativo no cinema, com uma plenitude de detalhes visuais, constitui um espaço físico literal e figurativo diferente daquele apresentado no texto literário. (CHATMAN, 1992 *apud* CORSEUIL, 2005, p. 102)

5 Adaptações que tentam, embora em mídias diversas, manter o mesmo diálogo, o que prejudica o entendimento do leitor/espectador, já que cada mídia específica necessita de sua voz e de suas características particulares, embora trabalhem com a mesma ideia ou alusão (CORSEUIL, 2005, p. 306-308).

De acordo com a citação anterior, a comparação entre essas distintas formas de linguagem pode ser mais produtiva, se levadas em consideração suas características específicas, as limitações e as similaridades das narrativas adaptadas. Portanto, uma forma significativa proposta para essa reflexão é a observação dos efeitos que a adaptação conseguiu ou não criar.

Essa noção também é difundida por Brito (2006) quando menciona que, numa perceptiva quantitativa, o romance, geralmente, tem um volume maior em relação à imagem cinematográfica que possui, por sua vez, duração média de duas horas. Assim sendo, no romance a linguagem verbal torna-se extensa, prolixa e analítica do que a linguagem multimodal do cinema.

Considerações finais

Do ponto de vista dos resultados, destacamos que este trabalho cumpre com a função de fomentar discussões que legitimem a ADD como uma proposta teórico-metodológica eficaz na abordagem de textos cinematográficos.

Acreditamos que chamar as questões sociais para a abordagem dos textos artísticos verbais e não verbais sinaliza a própria concepção de linguagem cunhada pela ADD. Uma concepção que traz para o centro da discussão a natureza social e interativa da linguagem e, sob esta perspectiva, a arte também é social, o meio social extra-artístico afeta a produção artística, o eu pode realizar-se verbalmente apenas quando se baseia no nós, conforme Voloshinov e Bakhtin (1976).

Nesse sentido, lendo a arte como um campo de comunicação discursiva, o método sociológico procura integrar a obra artística a uma situação extraverbal ideológica e susceptível a valorações, a pontos de vista. A ADD nos mostra que são as avaliações sociais que desenham as tonalidades dialógicas dos textos de arte, verbais, não verbais (sonoros e imagéticos). Estas avaliações funcionam como entoação, como julgamentos básicos, quando entoam ou gesticulam imprimem posicionamentos, tomadas de decisões.

“Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo” (VOLOSHINOV; BAKHTIN, 1976, p. 09). É neste pressuposto que o método sociológico se baseia para compreender os discursos presentes nos textos artísticos, se baseia, justamente, na busca pelas significações sociais.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.
- _____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010b.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.

- _____; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.
- _____; _____. *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*. Tradução para fins didáticos de Carlos Alberto Faraco, 1976.
- BOGDAR, R. C. *Investigações qualitativas em educação*. Portugal: Ed. Porto, 1994.
- BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (Org.). *Comunicação e Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 79-98.
- BRITO, J. B. *Literatura no cinema*. São Paulo: Unimarco, 2006.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa e seus fundamentos filosóficos. In: _____. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006, p. 33-61.
- CORSEUIL, A. R. Literatura e cinema. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Orgs.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2005, p. 102-305.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- DINIZ, T. F. N. *Literatura e cinema: da semiótica à tradução cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: O Lutador, 2003.
- DUARTE, R. *Cinema & Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FARACO, C. A. Criação ideológica e dialogismo. In: _____. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003, p. 45-85.
- GODAWA, B. *Cinema e Fé Cristã: vendo filmes com sabedoria e discernimento*. Tradução de Jarbas Aragão. Viçosa - MG: Ultimato, 2004.
- GUIMARÃES, C. *Imagens da memória: entre o legível e o visível*. Belo Horizonte: PosLit-Fale/MG, Ed. UFMG, 1997.
- KEUNEN, B. A imaginação cronotópica na literatura e no cinema: Bakhtin, Bergson e Deleuze em formas de tempo. Tradução de Maykel Costa. In.: BEMONG, N. et. al.. (Orgs.). *Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 52-77.
- SANTOS, I. E. *Manual de Métodos e Técnicas de Pesquisa Científica*. 5. ed. Niterói – RJ: Impetus, 2005.
- REYNOLDS, K. *Ressurreição (Rise)*. Sony Pictures, 2016. 108min. cor. Estados Unidos. Gênero: Drama. Classificação: 12 anos.
- ROJO, R. H.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SCORSI, R. Â. *Cinema e literatura: uma sintaxe transitiva*. Programa Diálogos Cinema-Escola. Boletim TVE Brasil. 2002. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/dce/pgm3.htm>. Acesso em: 15 jul. 2006.
- SILVA, R. P. *Cinema e educação*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOBRAL, A. estética da criação verbal. In.: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 167-188.

STAM, R. *Introdução à teoria do cinema*. São Paulo: Papirus, 2000.

_____. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 1992.

TURNER, G. *Cinema como prática social*. Tradução de Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

VOLOSHINOV, V. N. *A estrutura do enunciado*. Paris, Seuil, 1976.



Compostos e mecanismos de composição de palavras no *Orto do Esposo*

Antonia Vieira dos Santos¹

Introdução

No âmbito dos estudos relativos à formação de palavras em perspectiva histórica, a composição tem recebido pouca atenção, comparativamente aos estudos que versam sobre a derivação, em especial os processos sufixativos. Pretende-se com este trabalho, portanto, evidenciar a composição de palavras como um mecanismo presente no período arcaico da língua portuguesa, como feito em Santos (2009), através de dados extraídos de um *corpus* de pesquisa. O *corpus* utilizado é o *Orto do Esposo*, obra em português dos finais do século XIV ou inícios do século XV (FERRERO; PEIXEIRO, 1993), na edição crítica preparada por Bertil Maler (1956a). Na descrição e análise dos compostos, será utilizada a classificação proposta por Ribeiro e Rio-Torto (2016) para as palavras compostas do português contemporâneo.

A composição é um mecanismo de formação de palavras que, ao lado da derivação, contribui para a renovação e expansão do léxico das línguas naturais. A composição de palavras, no entanto, coloca problemas teóricos instigantes, em especial a propósito das fronteiras entre compostos e sintagmas livres. Entendemos que uma definição muito estreita/restritiva de composição, excluindo combinações atingidas pela sintaxe, não refratárias a mecanismos flexionais, ou mesmo combinações em que estão presentes membros de classes fechadas, como preposições e conjunções, não contribui para o conhecimento do léxico composto do período arcaico da língua portuguesa. Como apontam Di Sciullo e Williams (1987, p. 83),

It now appears that French (and no doubt Spanish) lacks compounding altogether. Once we have subtracted fixed syntactic phrases (idioms) such as *timbres-poste* and phrases reanalysed as word (syntactic words) such as *essui-glasse*, there are no candidates left.²

A composição de palavras é descrita, em geral, como a união de duas ou mais palavras, resultando numa nova palavra, cujo significado está, muitas vezes, dissociado do significado das partes constituintes. No caso da composição em português, as gramáticas tradicionais distinguem,

¹ Doutora em Letras, UFBA. Trabalho desenvolvido com apoio financeiro de bolsa PRODOC/UFBA.

² "Parece que o francês (e sem dúvida o espanhol) carece de composição. Um vez subtraídas as frases sintáticas fixas (expressões idiomáticas) como *timbres-poste* e frases reanalisadas como palavras como *essui-glasse*, não sobraram candidatos." (tradução nossa)

com base em critérios fonológicos, compostos justapostos (*beija-flor*, *bem-me-quer*, *madrepérola*, *passatempo*) e compostos aglutinados (*aguardente*, *pernalta*).

Fora do âmbito das gramáticas, as definições sobre a composição de palavras são variadas. Optamos, para este trabalho, por uma “abordagem abrangente da composição”, ancorada em estudos internacionais importantes sobre o tema, como Bustos Gisbert (1986) e Val Álvaro (1999), entre outros, trazida por Ribeiro (2006, 2010) e Ribeiro; Rio-Torto (2016). Essas autoras propõem tratar como compostos combinações de palavras não apenas com as estruturas $[VN]_N$, $[NN]_N$, como proposto por Villalva (2000, 2003), mas também com as estruturas sintagmáticas $[NprepN]_N$, $[NA]_N$ e $[AN]_N$.

Considerando a diversidade de padrões compositivos da língua portuguesa, as referidas autoras classificam os compostos do português em morfológicos, morfossintáticos e sintagmáticos (ou sintáticos) (RIBEIRO; RIO-TORTO, 2016, p. 475). Os compostos morfológicos caracterizam-se por apresentarem pelo menos um radical não autônomo, comumente de origem grega ou latina, e uma vogal de ligação que atua como demarcadora de fronteiras morfológicas (por exemplo, *morfologia*, *cardiopatía*, *fumódromo*, *fratricida* etc.). Os compostos morfossintáticos envolvem a combinação de duas palavras, cuja organização apresenta algum desvio relativamente ao padrão da frase portuguesa (são exemplos *bolsa-escola*, *cheque-caução*, *morto-vivo*, *vaivém*, *beija-mão* etc.). Finalmente, os compostos sintagmáticos também correspondem à combinação de duas palavras, mas a ordem dos constituintes obedece a regras sintáticas da língua (por exemplo, *água-de-colônia*, *mesa-redonda*, *primeiro-ministro*, *faz-tudo* etc.).

Não obstante concordarmos com Ribeiro e Rio-Torto (2016, p. 475) quando afirmam que “estas denominações [compostos morfológicos, compostos morfossintáticos e compostos sintagmáticos] não são as ideais para denotar as classes de compostos”, uma vez que não refletem as várias dimensões de cada classe, optamos por empregar essa terminologia para a descrição e análise dos compostos recolhidos no texto do *Orto do Esposo*. Não nos parece adequada a divisão tradicional entre compostos por justaposição e compostos por aglutinação, tendo em vista que não ficam evidenciadas as propriedades morfológicas do lexema composto nem as relações sintáticas e semânticas que se estabelecem entre os elementos que o constituem. Além disso, no que diz respeito à aglutinação, consideramos que se trata de “um conceito meramente fonológico e diacrônico”, como aponta Mattoso Câmara Jr. (1998, p. 38).

2. Descrição do *corpus* e dos aspectos metodológicos da pesquisa

O *corpus* utilizado é a obra medievo-portuguesa *Orto do Esposo*, “de carácter moral e ascético, dos finais do século XIV, inícios do século XV, de autor desconhecido.” (FERRERO; PEIXEIRO, 2000, *s.u.* Horto do Esposo). Existem dois manuscritos na Biblioteca Nacional de Lisboa – Alc. 198 e Alc. 212 –, com datas diferentes, mas nenhum corresponde ao original desconhecido. Servimo-nos da edição crítica de Bertil Maler, com introdução, anotações e glossário. De acordo com o editor, o

ms. Alc. 198, mais antigo, foi escolhido como base da edição. Para o autor, tanto o ms. Alc. 198, ao qual chama de A, quanto o ms. 212, ao qual chama de B, remontam a uma cópia (perdida) de um original também perdido (MALER, 1964, p. 12). Não obstante a complexidade em geral envolvida na história manuscrita dos textos literários como o *Orto do Esposo*, diferentemente do que se observa no que tange a fontes não-literárias, trata-se de fontes importantes para o estudo do vocabulário.

A recolha dos dados foi feita manualmente ao longo da leitura do texto, realizada na íntegra. A decisão na seleção de determinada combinação como composto, além de se basear na existência dessa combinação na atualidade como unidade, levou em consideração a sua recorrência no texto. Também foram feitas consultas no site Google Books (<https://books.google.com.br>), tendo em vista que os resultados das buscas fornecem, muitas vezes, pistas sobre determinadas combinações, incluindo o seu significado. Lembramos, ainda, que ao adotarmos uma concepção mais ampla de composto, algumas dessas combinações podem, aos olhos de hoje, não refletir a natureza de um “verdadeiro” composto.

2.1 Apresentação e análise dos dados

Os dados coletados no *Orto do Esposo* foram organizados no Quadro 1 de acordo com o padrão compositivo envolvido. Alguns desses dados correspondem a unidades lexicais registradas em dicionários de língua portuguesa como lema ou como “locução”, aninhada em um determinado verbete. Por exemplo, o composto *cabra montes*, que aparece no contexto “Ca a **cabra montes** mora ãnos altos montes, e os ceruos som muy ligeiros ã correr, segundo se conta ã este falamêto que se ssegue.” (OE, 177.17), está registrado em Houaiss e Villar (2009, s.u. *cabra-montês*) com o significado de ‘qualquer cabra que viva pelos montes’. A construção *pecado original*, por sua vez, aparece registrada como locução no interior do verbete PECADO, no mesmo dicionário, com a seguinte acepção: ‘aquele cometido por Adão e Eva no paraíso e pelo qual todo ser humano é culpado desde o nascimento’.

Há diversas formas que não se encontram registradas em Houaiss e Villar (2009), como *maas molheres* ‘prostituta’ e *frade meor* ‘religiosos pertencentes à ordem franciscana, fundada em 1210 por São Francisco de Assis’.

Quadro 1. Esquemas de composição no *Orto do Esposo*³

Padrões compositivos	COMPOSTOS
[NN] _N	aeue estruz; leeos pardos; pedras marmores; pedras çafiras; rey[e]s magoos; câtico graao
[NA] _N	alfaça montesinha; auguas doces; pedra preciosa; lua crescente; lua noua; besta fera; boy montes; cabra montes; homes mōteses; egreya mayor; egreya triunfante; egreya militante; Escripura Santa; frade meor; ley nova; ley uedra; ministro geeral; padre sancto; pecado original; peccado mortal; febre quartãa
[AN] _N	boa andança; boa avēturança; boa uētura; bōō huso; bōōs custumes; maa andança; maa vētura; maa vōōtade; mao custume; mao fecto; mao talante; maas molheres; malaventurança; Sancta egreya; Sancta Escripura; Santa Trindade; uããgloria
[NprepN] _N	fecto darmas, filhadalgo, homē darmas, ordem deuãgelho, pãães dorjo, sesta feyra dEndoenças, cadeyra do officio, hora da noa; ora de treça; pãães de cevada; pano de linho, panos de sirgo; filhadalgo; fecto darmas, homē darmas
[AdvA] _A	bēfalantes; beadantes; bēauēturados; bemacostumado; bemcheyrante; mal acostumado; mal ēfermo; mal ferido; malavēturada; todopoderoso
[AdvV] _V	bemfazer
[NumN] _N	mil passos; mea nocte; meodia; quinta feyra; sesta feyra
[PrepN] _N	sen siso

A seguir, apresentaremos para cada esquema compositivo os compostos registrados. Por questões de limitação de espaço, apenas em alguns casos apresentaremos a caracterização morfológica, a identificação do tipo de relação sintático-semântica que se desenvolve no interior do composto e a leitura semântica do composto enquanto produto. Também por questão de espaço, as abonações serão reduzidas ao mínimo.

Compostos [NN]_N

Foram registradas, com essa estrutura, as seguintes formas: *aeue estruz*, *leeos pardos*, *pedras marmores*, *pedras çafiras*, *cantico graao*, *rey[e]s magoos*. As duas primeiras – *aeue estruz* e *leeos pardos* – apresentam-se sem o amálgama fonológico, sendo caracterizadas formalmente como compostos em justaposição:

“Mas o coraçõ daquelle que se aprende aas cousas do mūdo, nõ pode estender as aas nõ ha semelhança de aeue, senõ per uētura que trage semelhança da **aeue estruz** que he muy pesada e pregiçosa, segūdo se contē em este falamento que se segue.” (OE 133.32)

“E diz Plinyo que o leom ãtom he ãna mais alta nobleza, quando tē os ombros e o collo cubertos de comas. E aquelles que som filhos dos **leeos pardos**, nõ ham comas ã esta guisa.” (OE 79.11)

3 Inicialmente, registramos *malquerença* e *malfeitores* como compostos com a estrutura [AdvN]_N. No entanto, tendo em vista a existência do verbo *malquerer*, o substantivo *malquerença* pode corresponder a uma forma sufixada, e não formada de *mal* + *querença*, nome dotado de autonomia. A forma *malfeitores*, por sua vez, está ligada ao substantivo latino MALEFÁCTOR, -ORIS.

De acordo com informações etimológicas, *estruz* foi tomado do occitano antigo *estruz*, procedente do latim STRUTHIO, -ONIS, redução de STRUTHIOCAMELUS ‘camelo-pássaro’, forma proveniente do grego. O justaposto AUIS STRUTHIUS resultou, em português, na forma *ave estruz*, que evidencia o antecedente histórico do lexema *avestruz*. A ideia de “ave” já estaria presente, portanto, em *estruz*, mas o nome genérico “ave”, em vez de desaparecer, aglutina-se à *estruz* (compare-se: em francês *autruche*, em espanhol *avestruz*, em it. *struzzo* e em catalão *estruç*).

Em relação a *leaos pardos*, trata-se de uma justaposição de dois substantivos, *leo*, que significa leão, e *pardo*, variante de PARDALIS, forma vinda de empréstimo do grego, que significava ‘pantera ou certo tipo de pássaro’⁴. O aspecto morfológico que releva em *leaos pardos* é a categoria morfossintática de número, notadamente o plural, que incide sobre os dois elementos, a exemplo de compostos com a estrutura [NA]_N. O comportamento flexional de *leaos pardos* parece evidenciar a consciência morfológica do copista de que se trata de duas palavras, cada uma com a sua autonomia formal, embora a forma seja proveniente de uma forma latina de certa forma já amalgamada, consoante os registros etimológicos.

Quanto ao tipo de relações que se estabelecem entre os constituintes nominais, identificam-se a relação de coordenação (*leaos (e) pardos*) e a relação de modificação (*ave estruz*).

Três outros compostos – *pedras marmores*, *pedras çafiras* e *cântico graao* – também são constituídos por dois nominais em justaposição. Esse tipo de composto é denominado de composto modificativo restritivo (RIBEIRO; RIO-TORTO, 2016), tendo em vista que o determinante delimita a amplitude do conteúdo semântico do núcleo nominal, subclassificando-o: *pedra mármore/pedra çafira* é um tipo de pedra, *cântico grao* é um tipo de cântico. A sua configuração sintática interna envolve uma preposição (*pedras de mármore*, *pedras de çafira*) e o núcleo sintático e semântico está constituído pelo nome à esquerda. A flexão de plural, contudo, incide sobre os dois elementos.

No caso de *pedras marmores* e *pedras çafiras* é visível a possibilidade de redução ao modificador, aparentemente sem prejuízo para a interpretação do composto: *pedra mármore* → *mármore*; *pedra safira* → *safira*⁵. A redução ao determinante se justifica, pois é o modificador que representa o específico no conteúdo semântico do composto (BUSTOS GISBERT, 1986, p. 85).

4 A definição que Silva (1813, *s.u.* leopardo) apresenta para a palavra *leopardo* reflete a ideia de composição referencial ('Fera, que dizem nascer do leão, e da panthera'), o que não é verdadeiro. Cunha (1986, *s.u.* leopardo) aponta como étimo o latim tardio LEOPARDUS, oriundo, por sua vez, do grego tardio ΛΕΟΠΑΡΔΟΣ. Para Corominas e Pascual (1991, *s.u.* león), *leopardo* tem como étimo o latim LEOPARDUS, uma abreviação de LEOPARDALIS, composto de LEO e a forma grega correspondente a PARDALIS.

5 Para Bustos Gisbert (1986, p. 211), verifica-se, relativamente à forma do espanhol *pedra márml* (e ainda de *pedra jaspe*, *pedra ímán*), não uma redução, mas uma ampliação sobre a palavra simples (*márml* > *pedra márml*), que já possui o conteúdo semântico básico ‘mineral’ de *pedra*. O autor sugere que tais ampliações possam ter resultado da influência de compostos do tipo *pedra azufre*, *pedra de toque* etc. Contudo, deve-se imaginar que, diferentemente do que ocorre no caso de *mármore*, nem sempre essa informação semântica (‘mineral’) é conhecida pelo falante, ou para ele transparente, o que exigiria a presença do núcleo nominal *pedra*. Em português, o lema registrado nos dicionários é *pedra-mármore*, com o sentido específico de ‘peça de mármore talhada e polida’. Não há registro de *pedra safira*, apenas de *safira* (p. ex., HOUAISS; VILLAR 2009, *s.u.* pedra-mármore).

O composto *cântico graao* (< lat. CANTICUM GRADUUM) corresponde ao conjunto de quinze salmos breves que os peregrinos, em geral judeus, cantavam ao subir Jerusalém, por ocasião das solenidades religiosas. O elemento *graao* pode estar no sentido de ‘passo, marcha’, ou mesmo ‘degrau’, acepções registradas em Faria (1992, *s.u.* GRADUS, -ŪS), tendo em vista que na linguagem moderna são chamados de “cânticos graduais” ou “cânticos das subidas”. Como no caso de *pedras marmores* e *pedras çafiras*, observa-se que a relação sintática entre os constituintes requer uma preposição: *cântico de grau*.

“E estas palauras tuas e dos teus seruos, ajûtadas ãno seo da minha cuydaçom, faziam-me temor e graue espanto, e eu sobya do ualle do chorar e câtaua o **cântico graao**, e tu || deras ãno meu coraçõ seetas agudas e caruõões acesos.” (OE 76.19)

No caso de *rey[e]s magoos*, interpretamos como sendo uma relação de coordenação, *reys* e *magos*, não havendo subordinação de um elemento a outro⁶. Como faz referência aos três magos (ver nota 6), o composto apresenta-se pluralizado.

Compostos [NA]_N

A composição envolvendo o padrão [NA]_N (também [AN]_N, abordado na seção a seguir) apresenta uma maior ou menor caracterização, sendo que um sintagma como *peixe dourado*, que envolve na sua estrutura uma espécie natural, tem maior aceitação como composto, diferentemente de formações como *água doce* e *pecado carnal*.

Os compostos com essa configuração foram distribuídos em vários grupos, de acordo com o domínio léxico-conceptual que denotam: elementos naturais (*alفاça montisinha*, *auguas doces*, *pedra preciosa*, *lua crescente*, *lua noua*), animais (*besta fera*, *boy montes*, *cabra montes*, *cabra montisinha*), entidade mitológica (*homes mōteses* ‘sátiros’), religião (*egreya mayor*, *egreya triunfante*, *egreya militante*, *Escriptura Santa*, *frade meor*, *ley nova*, *ley uedra*, *ministro geeral*, *padre sancto*, *pecado original*, *peccado mortal*, *peccados carnaes*, *Testamento Novo*, *Testamento Velho*, *Spiritu Sancto*, *gloria uãã*), sociedade (*molheres publicas*), parte do corpo (*dedo polegual*), objeto (*cadeyra real*), ideias abstratas (*huso bõõ*), moléstia (*febre quartãa* < lat. QUARTANA FEBRIS).

Trata-se de compostos predominantemente endocêntricos, pois é o constituinte nominal que atribui a categoria sintática ao produto, juntamente com suas propriedades flexionais, e que, por vezes, determina a área semântica em que este se insere.

A caracterização morfológica desses compostos pode ser feita em termos da estrutura interna do nome e do adjetivo. São poucos os constituintes nominais de morfologia complexa: *Escriptura*, *pecado*, *Testamento*. No âmbito dos adjetivos, prevalecem aqueles de morfologia complexa: *montisinha*, *preciosas*, *crescente*, *montes*, *triumfante*, *militante*, *original*, *mortal*, *carnaes*, *real*.

6 Houaiss e Villar (2009, *s.u.* mago) fazem referência ao uso apositivo de *Reis Magos*: ‘acp 1.1, empr. tb. apositivamente (*Reis Magos*)’. A acepção 1.1 corresponde a ‘cada um dos três reis que, segundo o Evangelho, vieram a Belém guiados por uma estrela para adorar Jesus’.

Quanto a propriedades flexionais de número, apresentam-se no plural *auguas doces*, *homes môtases*, *peccados carnaes* e *mulheres publicas*, atuando, nestes casos, o mecanismo sintático da concordância do adjetivo com o número do substantivo.

Observou-se, nos dados, combinações com comportamento muito próximo daquele evidenciado pelo fenômeno da antonomásia, ocorrendo a especialização do composto de tal forma que ele passa a designar referencialmente uma única realidade (BUSTOS GISBERT, 1986, p. 160). Nesses casos, trata-se de sequências fortemente ligadas, com um grau de opacidade morfológica, sintática e semântica bastante alto. A antonomásia é conceituada como a “substituição do nome de um ser pelo de uma sua qualidade”, como, por exemplo, *o Redentor* no lugar de Jesus Cristo (MATTOSO CÂMARA JR., 1991, *s.u.* antonomásia). No âmbito das estruturas que estamos analisando, é necessário a ampliação da zona de alcance da antonomásia, pois o nome da entidade não é substituído apenas por um qualificador em função nominal, mas por uma expressão linguística composta que, além de invocar qualidade, invoca características ou traços que permitem identificar o nome substituído, e, conseqüentemente, a entidade denotada. Sob essa perspectiva, optamos por aplicar a denominação “compostos antonomásicos” a esse tipo de estruturas presentes no *corpus* analisado: *ley nova* (= Novo Testamento), *ley uedra* (= Velho Testamento), *Esçriptura Santa* (= Bíblia), *padre sancto* (= Papa).

No grupo dos compostos registrados, atentamos para a sinonímia entre *mulheres publicas* e *maas mulheres*, — esta última com a estrutura [AN]_N, — ambas as formas correspondentes a ‘prostitutas’, como se pode depreender dos seguintes contextos:

“(...) e os que tiinhã os catiuos soltau[m]-nos, e os que tiinhã os roubos e as husuras entregauã-nas, e as **mulheres publicas** e peccadores se cõuertiam.” (OE 28.32)

“E ella lhe disse que o nõ faria mas que diria a seus parentes que elle todallas noctes assy saya a fazer seu peccado cõ as **maas mulheres**, e asy o ffez.” (OE 315.14)

Também destacamos a combinação *dedo polegual*, pois *polegual*, já tendo em si encapsulada a ideia de dedo, pode ser reduzido a *polegual*, como se observa na segunda abonação:

“Entõ os algozes talharõ-lhe primeyro o **dedo polegual** da mão dreita e Jacobo bradou, dizendo: (...)” (OE 170.36)

“Ento[m] lhe talharõ o **polegual** do pee dreito, e elle dise: (...)” (OE 171.31)

Compostos [AN]_N

São frequentes, na constituição de compostos com essa estrutura, as formas adjetivas *bõo* e *boa* (*boa andança* ‘felicidade, prosperidade’, *boa avẽtura* ‘boa sorte, boa fortuna, ventura’, *boa uẽtura*, *bõõ huso* ‘utilidade’, *bõõs custumes*) e *maao* e *maa* (*maa andança* ‘desventura, desgraça’, *maa vẽtura*, *maa võõtade*, *maao custume*, *maao fecto*, *maao talante* ‘rancor’, *maaos tẽpos*, *maas mulheres*, *malaventurança*). As demais combinações correspondem a *Sancta egreya*, *Sancta Esçriptura*, *Santa*

Trindade e *uãã gloria*. No caso de *Sancta Escripura*, *uããgloria* e *bõõ huso* trata-se de variantes dos compostos com a ordem [NA]_N: *Escripura Sancta*, *gloria uãã* e *huso bõõ*.

No caso das formas com *bõo/boa* e *maao/maa*, observa-se a ocorrência de pares como *boa andança* e *maa andança*, *boa avêturança* e *malaventurança*, *boa uêtura* e *maa vêtura*, *bõõs custumes* e *maao custume*.

No composto *maas molheres*, forma referida quando tratamos os compostos [NA]_N, o adjetivo *maas* atualiza a acepção ‘erradas’, ‘desonestas’, denotando a expressão como um todo aquelas mulheres que fazem coisas que, moralmente, não são aprovadas pela sociedade.

Compostos [NprepN]_N

Os compostos [NprepN]_N apresentam três particularidades, sendo a primeira a elisão da vogal da preposição diante de nomes iniciados também por vogal: *fecto darmas*, *filhadalgo*, *homẽ darmas*, *ordem deuãgelho*, *pãães dorjo*, *sesta feyra dEndoenças*. A segunda particularidade diz respeito à presença do artigo definido, que surge contraído com a preposição: *cadeyra do officio* ‘curul’, *hordem do euãg[e]lho*, *hora da noa* (compare-se com *ordem deuãgelho* e *ora de treça*, respectivamente). A terceira corresponde a um nome composto como constituinte nuclear, o que se observa em *sesta feyra dEndoenças* ‘sexta-feira da Paixão’, em que o primeiro nominal é composto de um numeral (*sesta*) e um nome (*feyra*).

Outro aspecto morfológico corresponde à expressão do plural nesse tipo de estrutura. Como o núcleo corresponde ao nome da esquerda, o plural incide nesse elemento: *homẽs de pee*, *pãães dorjo*, *pãães de cevada*, *panos de sirgo*. Dois compostos apresentam o segundo nome pluralizado, mas o composto permanece no singular: *fecto darmas* ‘proeza; batalha’ e *homẽ darmas* ‘soldado’.

Considerando as áreas léxico-conceituais, os compostos organizam-se nos seguintes domínios: religião (*hora da noa*, *ora de treça*, *ordem deuãgelho*, *sesta feyra dEndoenças*), alimento (*pãães dorjo*, *pãães de cevada*), vestimenta (*pano de linho*, *panos de sirgo*), sociedade (*filhadalgo*) e guerra (*fecto darmas*, *homẽ darmas*, *homẽs de pee*).

Compostos [AdvA]_A

Configuram, estas construções, compostos modificativos atributivos (RIBEIRO; RIO-TORTO, 2016, p. 496), tendo em vista que o adjetivo é modificado pelo advérbio. Foram recolhidas as seguintes formas no *corpus*⁷: *bẽfalantes* ‘afável’, *beadantes* ‘feliz, próspero’, *bẽauêturados* ‘bem-afortunado’, *bemacostumado* ‘de bons costumes’, *bemcheyrante* ‘aromático’, *mal acostumado* ‘mal habituado’, *mal ãfermo* ‘muito doente’, *mal ferido* ‘muito ferido’, *malavêturada* ‘desventurada’.

7 Não contabilizamos *bemquisto*, particípio passado de *bemquerer*, nem *maltreyta* maltratada, atormentada, forma bastante comum na literatura medieval, oriunda do latim MALETRACTU-.

Integra, ainda, esse modelo de composição, a forma *todopoderoso* (calco do lat. OMNIPOTENS, -ENTIS), não obstante a ocorrência, no *corpus*, da forma *todapoderosa*, em que há variação de “todo”⁸:

“Amigo, o Senhor **todopoderoso** te outorgue que nõ seias ãganado pella falsura a femea **todapoderosa**.” (OE 313.18)

Como apontam o *Guia de uso do português: confrontando regras e usos* (2003, s.u. todopoderoso) e também o dicionário Houaiss e Villar (2009, s.u. todo-poderoso), *todo-poderoso* faz o feminino *todo-poderosa* e o plural *todo-poderosos*, sem variação do primeiro elemento, tendo em vista o constituinte “todo” ser um advérbio, correspondendo a ‘totalmente, por inteiro’.

Compostos [AdvV]_V

Nesse tipo de estrutura, o verbo é modificado pelo advérbio que ocorre à sua esquerda. A única forma registrada com esta estrutura foi *bemfazer*, cujas abonações são relacionadas a seguir:

“E assy parece que os seruos podem **bemfazer** a seus senhores.” (OE 188.3)

“Nũca, outrossy, a uẽtura faz alegria e asessego ãno coraçom do homẽ, ca diz Seneca que a vêtuyra mais ledos leixa aquelles que nõca oolhou pera lhes **bemfazer**, que a aquelles que oolhou e depois desenparou-os.” (OE 210.24)

Compostos [NumN]_N

São representantes do padrão compositivo [NumN]_N, em que o quantificador tem função modificadora, as formas *mil passos* (lat. MILLE PASSUUM, unidade de medida correspondente à milha romana), *mea nocte*, *meo dia*, *quinta feyra* e *sesta feyra*, conforme se pode observar nas abonações a seguir:

“E, quando anocicia, uestia-se ã hũa uestidura longa de molher e cobria a cabeça cõ hũũ manto e uiinha-se aa cidade de Athenas a ouuir Socrates de nocte e depois tornaua-se pera sua cassa de nocte. E era o caminho espaço de **mil passos**.” (OE 113.15)

“E logo ã esse dia, depois que acordou, s. aa **quinta feyra**, segundo seu custume, sendo sãõ, acelebrou a festa da cea do Senhor Deus.” (OE 335.31)

“E a[a] **sesta feyra** esteue senpre ã oraçõ.” (OE 335.32)

Este último também aparece pluralizado:

“(…) e aa *sesta feyra* dEndoenças e outrosy en todallas *sesta feiras* da Quareesma e do Auẽto nõ comia pescado e todo ho ãno jeiũãua aas **sesta feyras**.” (OE 30.21);

⁸ Aparentemente, a origem pronominal de *todo* facilita a sua concordância com a palavra que acompanha (BECHARA, 2009).

O composto *meodia* também está registrado com o sentido de “sul”, indicando direção, de acordo com Maler (1964, *s.u.* *meodia*):

“Onde diz hũ filossafo, que chamam Plynio, que emna terra da parte do **meodia** ha hũa palma que, quando he tam uelha que seca e podrece, nace outra uez de sy meesma e torna a seer uerde.” (*OE* 24.4);

Compostos [PrepN]_N

Registrou-se, com essa configuração, o composto *sen siso* ‘tolo’, em que a preposição denota privação:

“E he dicta espaçosa, porque ha || ã ella muytas riquezas e muytas hõrras e muytos deleitos desta presente uida e he pera espaçarẽ e andarem per ella muytos, asy como sandeos e **sen siso**, a que parece graciosa.” (*OE* 204.34)

Considerações finais

O estudo descritivo empreendido sobre os compostos na obra medievo-portuguesa *Orto do Esposo* (finais do século XIV ou inícios do século XV) revelou padrões compositivos presentes no português contemporâneo, notadamente compostos morfossintáticos e sintagmáticos. O padrão [NN]_N destaca-se pela sua prototipicidade na língua atual. Menos prototípicos, os compostos sintagmáticos, representados pelas estruturas [NA]_N, [AN]_N, [NprepN]_N, [AdvA]_A, [AdvV]_V e [PrepN]_N, constituem a maioria dos dados. Os compostos [NA]_N, [AN]_N e [NprepN]_N apresentam-se como menos opacos configuracionalmente, o que justifica as ocorrências de *Sancta Escripura* x *Escripura Sancta*; *dedo poleguar* x *poleguar*; *ley uelha e ley nova* x *a ley uelha e a noua*, por exemplo. Em termos do produto gerado, a análise dos dados evidenciou o predomínio de compostos nominais, ou seja, de compostos cujo produto é um substantivo, mas é significativa a presença dos padrões [AdvA]_A e [AdvV]_V, geradores de adjetivos e verbos, respectivamente, padrões estes não mais produtivos no português atual.

Alguns fenômenos se destacaram, notadamente as formas ainda não aglutinadas *aue estruz* e *lees pardos*. Nesse segundo caso, o registro evidencia a concordância de número entre os dois termos. Ainda no âmbito das questões flexionais, chama a atenção o registro de *todapoderosa*, em que o constituinte da esquerda concorda em gênero com o adjetivo, o que contrasta com o que prescreve a norma gramatical tradicional. No aspecto semântico, o composto *meio dia* se destaca por apresentar, em uma das ocorrências, um valor semântico diferente do convencional. Saliente-se, ainda, a questão de alguns compostos [NN]_N, para os quais postulamos uma estrutura [NprepN]_N subjacente. O apagamento da preposição seria o fenômeno responsável por atribuir ao composto uma feição [NN]_N.

Para finalizar, enfatizamos a importância de estudos descritivos sobre compostos no português medieval, pois podem revelar tendências morfológicas, sintáticas e semânticas da composição de palavras em português. Questões atinentes aos compostos, como o padrão flexional, podem esclarecer fatos sincrônicos e/ou opor comportamentos morfológicos em diferentes sincronias.

Referências bibliográficas

- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BUSTOS GISBERT, E. *La composición nominal en español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1986.
- COROMINAS, J.; PASCUAL, J.A. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Vol. I. Madrid: Gredos, 1991.
- CUNHA, A.G. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- DI SCIULLO, A-M.; WILLIAMS, E. *On the definition of word*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1987.
- FARIA, E. *Dicionário escolar latino-português*. Rio de Janeiro: FAE, 1992.
- FERRERO, A. D.; PEIXEIRO, H.A. Horto do esposo. In: LANCIANI, G.; TAVANI, G. *Dicionário da literatura medieval galega e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2000, p. 315-317.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- MALER, B. *Orto do esposo*. Vol. I. Texto crítico. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1956a. 360 p.
- _____. _____. Vol. II. Comentário. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1956b. 224 p.
- _____. _____. Vol. III. Correções dos vols. I e II, estudo das fontes e do estado da língua, glossário, lista dos livros citados e índice geral. Estocolmo: Almqvist & Wiksell, 1964. 162 p.
- MATTOSO CÂMARA JR., J. *Problemas de lingüística descritiva*. Petrópolis: Vozes, 1998 [1971].
- MATTOSO CÂMARA JR., J. *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1991 [1977].
- NEVES, M.H.M. *Guia de uso do português: confrontando regras e usos*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- RIBEIRO, S. *Compostos nominais em português: as estruturas VN, NN, NprepN e NA*. Dissertação (Mestrado em Linguística Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2006.
- RIBEIRO, S. *Compostos nominais em português: as estruturas VN, NN, Nprep e NA*. München: Lincom, 2010.
- RIBEIRO, S.; RIO-TORTO, G. Composição. In: RIO-TORTO, G. et al. *Gramática derivacional do português*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016, p. 461-520.

SANTOS, A. V. *Compostos sintagmáticos nominais VN, NN, NA, AN e NprepN no português arcaico (sécs. XIII-XVI)*. Tese de Doutorado (inédita). 2 v., Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SILVA, A.M. *Diccionario da lingua portugueza recopilado dos vocabularios impressos até agora, e nesta segunda edição novamente emendado, e muito acrescentado*. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813.

VAL ÁLVARO, J. La composición. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (org.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol. III: Entre la oración y el discurso/Morfología. Madrid: Editorial Espasa/Calpe, pp. 4757-4842, 1999.

VILLALVA, A. *Estruturas morfológicas: unidades e hierarquias nas palavras do português*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2000.

VILLALVA, A. Formação de palavras: composição. In: MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª ed., rev. e aum., Lisboa: Caminho, 2003, p. 971-983.

Esquemas imagéticos em verbos do português traduzidos para libras

Valeria Fernandes Nunes¹

Sandra Pereira Bernardo²

Linguistas podem concentrar seus estudos em explorar o significado, a gramática, a evolução da língua, a aquisição da língua, as questões sobre como e por que a língua muda ao longo dos anos ou a relação entre língua cultura e sociedade, por exemplo. Aqueles que buscam compreender alguns desses fenômenos com base no arcabouço teórico da Linguística Cognitiva (LC) enfatizam em suas pesquisas a sistematicidade exibida pela linguagem diretamente relacionada à mente, isto é, como essa relação está convencionalizada e organizada conceptualmente. O arcabouço da LC propicia a descrição de uma língua, formulando hipóteses sobre como esta ativa representações conceptuais na mente para a construção de sentido.

Pensando nessas hipóteses, esta pesquisa, parte de uma tese de doutorado em andamento, objetiva descrever como os estudos sobre esquemas imagéticos (KÖVECSSES, 2006), associados à corporificação (LAKOFF; JOHNSON, 1980; NUNES, 2014), à teoria da metáfora conceptual e à teoria da metonímia conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980), podem contribuir para a compreensão de verbos na Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRITO, 2010; FELIPE, 2007, 2013; QUADROS; KARNOPP, 2004). Para isso, foi realizada uma pesquisa com verbos em português, iniciados com a letra ‘a’, traduzidos para Libras que estão registrados no *Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas*, de Capovilla, Raphael e Mauricio (2015).

Para desenvolver este estudo, optamos por uma abordagem caracterizada como pesquisa qualitativa, pois gera ações para descrever, compreender e explicar características de verbos em Libras. Dentre os verbos registrados no dicionário, trezentos e noventa e cinco são iniciados com a letra A em português.

O presente artigo é composto por seis breves seções, a saber: linguística cognitiva; corporificação e esquemas imagéticos; metáfora e metonímia; nomes e verbos; escolhas metodológicas; análise dos dados e considerações finais.

1 Professora Assistente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Departamento de Letras-Libras, e doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2 Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Departamento de Estudos da Linguagem.

Linguística Cognitiva

Para Evans e Green (2006), a Linguística Cognitiva (LC) é descrita como um “movimento”, porque não é uma teoria específica e sim uma abordagem que possui um conjunto de princípios, propostas e perspectivas que assumem a linguagem como um reflexo do pensamento, uma questão de conceptualização. Por isso, Geeraerts (2006) explica a Linguística Cognitiva, em termos metafóricos, como um arquipélago formado por diversas ilhas, pressupostos e teorias, que compõem esse arquipélago teórico. A LC adota uma perspectiva não modular da mente humana e entende que a atuação de princípios cognitivos gerais compartilhados pela linguagem e outras capacidades cognitivas proporcionam o significado de uma palavra através de como o mundo é experienciado.

Para Kövecses (2006), a mente não é um fenômeno único, mas sim um composto de diversos aspectos que contribuem para a mente ser um reflexo da realidade, conhecidos tradicionalmente como faculdades da mente: intenção, atenção, percepção, emoção, sonhos, personalidade, pensamentos, memórias, crença e aprendizado. Dessa forma, encontra-se a existência de uma relação entre língua, mente, gramática e significado. Evans e Green (2006) acrescentam que a linguagem permite de forma rápida e eficaz a codificação e a transmissão de ideias por meio de uma função simbólica e interativa. Logo, as estruturas linguísticas que compõem a língua não são rígidas, mas maleáveis, e se adaptam às necessidades de expressão e comunicação, em muitos contextos expressando relações corporificadas e a presença de esquemas imagéticos.

Corporificação e esquemas imagéticos

Para Evans e Green (2006), a Linguística Cognitiva possui inspiração em tradições filosóficas e psicológicas que enfatizam a importância da experiência humana, a centralidade do corpo humano e a organização e estrutura cognitiva específica humana. Por isso, a língua não pode ser investigada de forma isolada, isto é, sem a relação com o corpo humano.

Mark Johnson (1987) destaca que a corporificação/*embodiment* é encontrada na cognição humana, pois o que falamos ou pensamos está relacionado à experiência corporal sobre como percebemos e concebemos o mundo ao nosso redor. Assim, sentidos, habilidades motoras e perceptuais estão ligados à linguagem e à forma como se conceptualizam conceitos na mente.

A respeito disso, Lakoff e Johnson (1980) descrevem que a mente seria “corporificada”, estruturada através das experiências corporais, e não uma entidade puramente metafísica e independente do corpo. Da mesma forma, a razão é também “corporificada”, pois se origina tanto da natureza do cérebro, como das peculiaridades dos corpos e das experiências no mundo em que se vive.

Partindo da proposta de Lakoff e Johnson (1980), Nunes (2014) propõe, em relação aos estudos de Libras, que a corporificação está atrelada às relações com os órgãos do corpo e suas funções estão presentes na produção de sinais, visto que o corpo é parte integrante na composição dos sinais. Para

exemplificar, o sinal *NASCER* possui uma motivação corporificada, isto é, o sinal é realizado na região próxima à barriga e com um movimento indicando a ação de sair da barriga para fora.

Com base nisso, Mark Johnson (*apud* Evans; Green, 2006) propõe que a experiência corporificada é apresentada em questões cognitivas por meio dos esquemas imagéticos, que são uma forma de organização conceptual. Kövecses (2006) descreve que grande parte de nosso sistema conceptual está associada aos esquemas imagéticos, como uma metáfora: *ESPAÇO CONCEPTUAL É ESPAÇO FÍSICO*, isto é, nossas experiências corporais e espaciais fornecem estruturas para nosso sistema conceptual. Muitas estruturas de nossa mente são baseadas em experiências corporais espaciais. Logo, não podemos falar sobre corpo e mente como entidades distintas, porque experiências de esquemas imagéticos fornecem estruturas para o que chamamos de mente.

O termo *esquema imagético* refere-se aos “esquemas mentais que codificam padrões espaciais e relações de força que identificamos em nossa interação com o ambiente ao redor” (ALMEIDA, 2009, p. 21). Para Evans e Green (2006), os esquemas imagéticos são concepções relacionadas à experiência do corpo humano que podem sistematicamente possibilitar a compreensão de conceitos abstratos e domínios conceptuais. Kövecses (2006) apresenta os seguintes esquemas imagéticos: *CONTÊINER*, *EQUILÍBRIO*, *CAMINHO*, *ESCALA*, *PARTE-TODO*, *CHEIO-VAZIO*, *PROCESSO*, *OBJETO*, *COLEÇÃO* e *INTERAÇÃO*.

Outros processos cognitivos são metáforas e metonímias, tradicionalmente, estudadas nas obras literárias. Entretanto, para a LC, metáforas e metonímias não são apenas recursos estilísticos, mas formas de conceptualização do mundo.

Metáfora e metonímia

Em estudos tradicionais, a metáfora é vista como um recurso linguístico, figura de linguagem. A forma como a LC compreende as questões metafóricas foi introduzida por George Lakoff e Mark Johnson (1980), com a Teoria da Metáfora Conceptual. Para os autores, a metáfora faz parte do sistema conceptual humano, próprio do pensamento, capaz de realizar comparações entre dois domínios, permitindo ao emissor e ao receptor “conceber e exprimir ideias abstratas (...) a partir de sua experiência com entidades ou situações ontologicamente mais básicas” (ALMEIDA, 2009, p. 35).

Kövecses (2006) descreve que a metáfora é um fenômeno linguístico, conceptual, sociocultural, neural e corporificado ao mesmo tempo, envolvendo dois domínios de experiência que estão conectados sistematicamente. Esses dois domínios provêm de diferentes partes do sistema conceptual (do cérebro) e a conexão entre eles é possível, porque mostram alguma similaridade estrutural ou porque são correlacionados por nossa experiência, que é relacionada à mente humana corporificada.

Conceitos abstratos são comumente metafóricos, pois noções abstratas passam pelo caminho da compreensão de conceitos concretos. Esse caminho entre dois domínios é a metáfora conceptual, sendo concebida pelo esquema *A É B*, isto é, um domínio fonte/origem é projetado em um domínio alvo (EVANS; GREEN, 2006).

A primeira abordagem sobre a metonímia conceitual em semântica cognitiva foi desenvolvida por Lakoff e Johnson (1980). Eles argumentaram que a metonímia é um fenômeno conceptual em que “X substitui Y”. Essa substituição é possível, porque existe uma estreita relação entre duas entidades pertencentes ao mesmo domínio.

Dentro de um contexto específico, a metonímia torna-se um veículo saliente que ativa, destaca, um alvo em particular, como na relação PARTE PELO TODO. Assim, as metonímias são representadas pela fórmula “B por A”, onde “B” é o veículo e “A” é o alvo (EVANS; GREEN, 2006).

Dessa forma, podemos delinear algumas fronteiras entre metáforas e metonímias. Para Geeraerts (2006), se metáfora é vista como um mapeamento a partir de um domínio para o outro, a metonímia pode ser vista como um mapeamento de um único domínio. Em outras palavras, a metáfora trabalha com uma projeção entre dois domínios, enquanto a metonímia estabelece relações no interior de um único domínio (ou Modelo Cognitivo Idealizado). Outra distinção é o fato das projeções metafóricas possibilitarem o entendimento de conceitos abstratos cuja compreensão não é possível diretamente, ao passo que as projeções metonímicas estão ligadas à direção da atenção em que um conceito mais destacado apresenta o trajeto mental a um menos destacado.

Nomes e Verbos

Nesta seção, são descritas as concepções de Langacker (2008) sobre verbo. Agrupar palavras/sinais em classes está relacionado ao ato de categorizar que faz parte das relações cognitivas humanas, pois se distinguem padrões e regularidades dentro de um grupo de acordo com características prototípicas.

Para descrever as especificidades da classe dos verbos, analisam-se características relacionadas a verbos e substantivos. Ao pensar no verbo ‘explodir’ e no substantivo ‘explosão’, nota-se que ambos se referem ao mesmo evento. Entretanto, apesar das duas palavras evocarem o mesmo conteúdo conceitual, há diferença em relação ao significado, devido à construção do evento: ‘explodir’ revela a natureza processual do evento, enquanto, ‘explosão’ representa o evento. Isso ocorre devido à capacidade cognitiva de perceber a mesma realidade objetiva de diferentes maneiras. Tal capacidade permite a distinção entre categorias lexicais.

Em virtude desses contrastes, ocorre a categorização de classes diferentes. Assim, qualquer palavra que nomeia é entendida como substantivo, mas nem todo substantivo nomeia apenas objetos, como ‘terremoto’ que nomeia uma ação. Dessa forma, os prototípicos são, nos substantivos, aqueles nomeiam objetos físicos como colher, carro e cachorro; nos verbos, aqueles usados designar ações ou eventos como correr, explodir e bater; e nos adjetivos, os utilizados para especificar propriedades, como azul, alto e inteligente.

Porém, sabe-se que é pouco óbvia a possibilidade da aplicação de definições prototípicas a todos os membros de uma classe. Como, por exemplo, no caso de substantivos, pensar apenas em

objetos físicos não tornaria possível abarcar toda a heterogeniedade dessa categoria, como em *ar, beleza, equipe, terremoto, explosão e filosofia*. Por isso, a semelhança entre os membros de uma classe pode ser tênue ou pode haver uma generalização válida, ainda que insuficiente, que possa distinguir os membros dos não membros de uma classe.

Em certas línguas, itens lexicais podem ser usados das duas maneiras, e é apenas no contexto de uma construção gramatical é que um lexema assume propriedades de substantivo ou verbo. A Gramática Cognitiva vê léxico e gramática como um continuum e propõe limites de categorias de forma diferente, com base em suas próprias noções fundamentais. As classes por ela definidas não são precisamente iguais as tradicionais, embora os termos tradicionais sejam mantidos. Sabendo que as línguas possuem variação em suas propostas de construções gramaticais, nenhuma classe é verdadeiramente universal, pois toda a construção em uma língua define uma classe específica de um idioma que consiste de elementos da própria língua.

Então, podemos entender que a diferença entre verbos e substantivo está ligada ao perfil que cada um constrói, em um contexto específico, pois o que determina a categoria gramatical de uma expressão não é o seu conteúdo conceitual geral, mas a natureza do seu perfilamento (*profile*) em particular, isto é, o foco de atenção dentro conteúdo evocado. Por exemplo, apresentamos os sinais em Libras CARRO e DIRIGIR-CARRO que são visualmente iguais, isto é, possuem os mesmos parâmetros fonológicos, mas são diferenciados pelo contexto, ora como verbo (DIRIGIR-CARRO) ora como substantivo (CARRO), conforme ilustram as figuras 1 (CAPOVILLA *et col*, p. 662, 2015) e 2 (CAPOVILLA *et col*, p. 993, 2015).

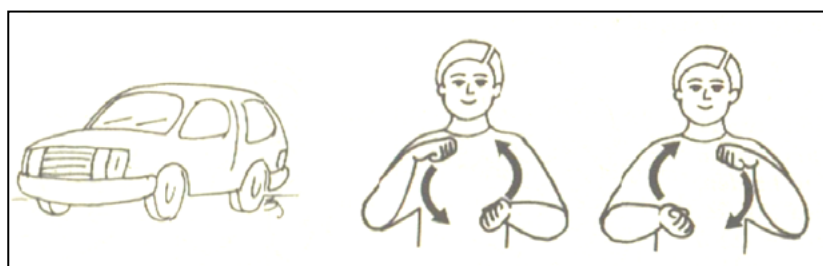


Figura 1. CARRO

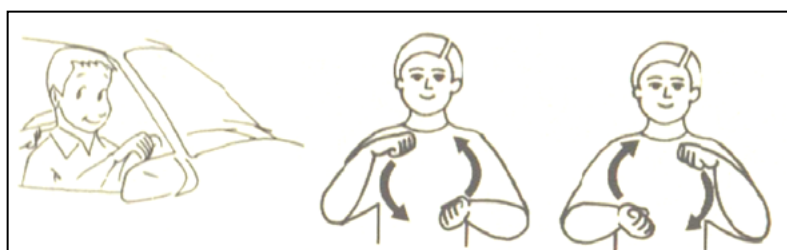


Figura 2. DIRIGIR-CARRO

A sua categorização como substantivo ou como um verbo depende se ele é perfilado como uma coisa (substantivo) ou o processo de usar tal objeto (verbo). O termo ‘coisa’ pode ser definido como qualquer produto de agrupamento e reificação. Tais produtos são fenômenos cognitivos gerais, não limitados ao espaço ou à percepção, coisas podem emergir de entidades constitutivas em qualquer domínio ou em qualquer nível de organização conceitual. Por exemplo, o nome abstrato ‘momento’, como um período contínuo de tempo, ativa entidades constitutivas (pontos no tempo) agrupadas com base na contiguidade temporal. No entanto, o grupo pode ser reificado através da sua concepção como sendo uma entidade única de experiência temporal, bastante breve em duração global. Assim, o termo ‘coisa’ é uma região, caracterizada abstratamente como um conjunto de entidades interligadas, logo, por meio da

Através da aplicação sucessiva dessas operações mentais, pode-se chegar a coisas que representem qualquer nível de organização conceitual. Por exemplo, um prato é uma coisa. Assim como é uma pilha de pratos, obtida por colocar tais objetos um por cima do outro. Se quatro pilhas forem dispostas numa certa configuração, pode ser percebido como um quadrado. Vários destes quadrados podem ser colocados juntos de modo a formar uma fileira de quadrados. (...) E assim por diante infinitamente. (LANGAKER, p. 106, 2008)

Dessa forma, considera-se como proposta básica da Gramática Cognitiva que um substantivo perfila uma coisa, que pode ser constituída por entidades, por exemplo, os substantivos: grupo, coleção, lista associação, colônia, lugar, léxico, família... Para substantivos como esses, nota-se a presença de entidades constitutivas agrupadas para formar uma entidade unitária em um nível elevado de organização, parece não apenas viável, mas necessária. Em relação ao verbo, como já mencionado, perfila um processo, enquanto uma série de outras categorias tradicionais, incluindo adjetivo, advérbio e preposição, são todas caracterizadas por perfilarem relações não processuais.

Escolhas metodológicas

Nesta seção, são descritas as escolhas metodológicas, segundo os estudos sobre metodologia científica de Gerhard e Silveira (2009). Este artigo é parte de uma tese de doutorado em andamento, que visa analisar todos os possíveis verbos do *Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras), baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas*, de Capovilla, Raphael e Mauricio (2015). Entretanto, para este artigo, selecionamos apenas as possíveis traduções para Libras de verbos em iniciados com a letra A em português, totalizando trezentos e noventa e cinco verbos. Esses verbos são analisados individualmente e de forma objetiva através de dados estatísticos.

Considera-se este trabalho como uma pesquisa explicativa, básica e uma pesquisa bibliográfica feita por intermédio de um levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas em livros e artigos científicos. Quanto à abordagem, este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa,

pois gera ações para descrever, compreender e explicar características de verbos em Libras. A problemática do estudo busca responder a algumas hipóteses, tais como: estudos sobre esquemas imagéticos em verbos podem colaborar para o entendimento dos verbos em Libras? Relações metonímicas, metafóricas e corporificadas podem ser aplicadas na análise de verbos? É possível encontrar um limite específico entre essas relações? Quantos verbos analisados apresentam tais processos linguístico-cognitivos?

Para o estudo de cada verbete selecionado, são apresentados, a fim de descrever cada verbo, os seguintes dados, conforme figura 3: ilustração do significado do sinal, que possibilita a compreensão icônica, representada pelo verbo; desenho das etapas da formação do sinal; número entre parênteses após verbete, revelando a quantidade de verbetes encontrados com mesmo significado; explicação ou complemento entre parênteses, quando registrado pelo dicionário; marcação de classificadores nos verbos manuais; sigla dos locais de onde é válido o sinal; página do dicionário de onde foi extraído o verbo. Foram selecionados esses dados, porque são os critérios compreendidos como básicos para propor a descrição dos processos linguístico-cognitivos, tendo em vista que as demais informações já estão disponíveis no dicionário.

393	AVISAR (P. 463) SP, MS, MG, PR, PB, CE, RJ, RS			icônico-metafórico	CONTÊNER	DENTRO-FORA	Com relação	sem classificador	Metáfora AVISAR É PARA FORA (PARA DENTRO) está relacionada à ideia de transmitir algo de um "eu" para outra pessoa. É como se metaforicamente dentro do "eu" tivesse informação para outros, isto é, para fora do "eu". Há relação marcada pela direção do movimento indicando quem avisa e quem é avisado.
-----	--	--	--	--------------------	----------	-------------	-------------	-------------------	---

Figura 3. Tabela de análise dos dados

Na primeira coluna, os verbos e as expressões verbais são numeradas na lateral da tabela para organizar a abordagem qualitativa. Na segunda coluna, há a página do dicionário, o(s) estados e a tradução do sinal na língua portuguesa, que organiza os dados em ordem alfabética do português. Na terceira, exibe-se o polo fonológico com o desenho da produção do sinal. Na quarta, no polo semântico, por uma questão de praticidade, utiliza-se a representação pictórica nos exemplos. Assim, as estruturas simbólicas são meramente abreviaturas mnemônicas, para que essas estruturas sejam representadas, não se afirma que o significado sejam essas imagens.

Da quinta à sétima coluna, são descritos os processos cognitivos presentes no sinal. Na oitava, descreve-se se o verbo possui um deslocamento espacial com relação ao objeto ou adjunto adverbial. Na nona, se o verbo é considerado como classificador ou não. Na última coluna, é apresentada a análise que justifica a tais processos e apresenta-se uma frase com base no desenho que ilustra o polo semântico.

Análise dos dados

Nesta seção, são descritos como os esquemas imagéticos nos dados analisados possibilitam compreensões metonímicas e metafóricas em sinais que podem ter seus conceitos ampliados, dependendo do contexto, isto é, situação de uso.

Verificamos a presença do esquema imagético CONTÊINER (DENTRO-FORA), representando ações para dentro ou para fora do “corpo” ou, no sentido metafórico, para dentro ou fora da “vida”, em diversas traduções de verbos do português para Libras, dentre eles, exemplificamos com os sinais: ABDICAR e ABORTAR. Assim, em ABDICAR, encontra-se a metáfora PARA FORA DO CORPO É ABDICAR. A orientação do movimento para longe do corpo possibilita a compreensão de que algo é posto para fora do corpo ou da vida.

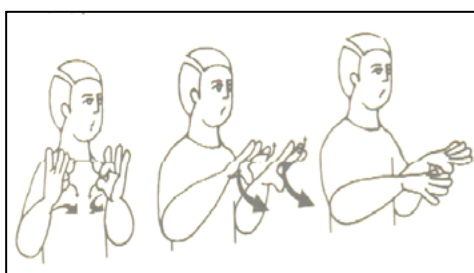


Figura 4. ABDICAR

Em ABORTAR (espontâneo), ocorre o movimento feito na região da barriga em direção para o órgão sexual feminino, que marca o local do aborto espontâneo. Esse sinal é categorizado como corporificado, devido à localização do sinal estar atrelada a reações do corpo. Além da corporificação, há a metáfora ABORTAR É PARA FORA por meio do esquema imagético CONTÊINER (DENTRO-FORA), pois o bebê sai de dentro do corpo (CONTÊINER) para fora.

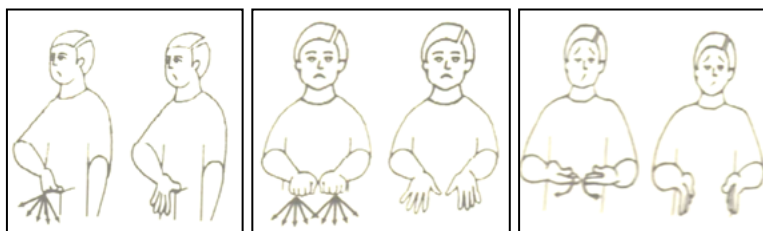


Figura 5. Variações linguísticas de ABORTAR (espontâneo)

Em ABORTAR (provocado), o sinal também é feito na região da barriga, local em que se desenvolve o bebê no corpo da mulher; logo, é um sinal corporificado. A metáfora ABORTAR É PARA FORA por meio do esquema imagético CONTÊINER (DENTRO-FORA) se mantém, como em ABORTAR (espontâneo), pois o bebê sai de dentro do corpo (CONTÊINER) para fora (figura 6).

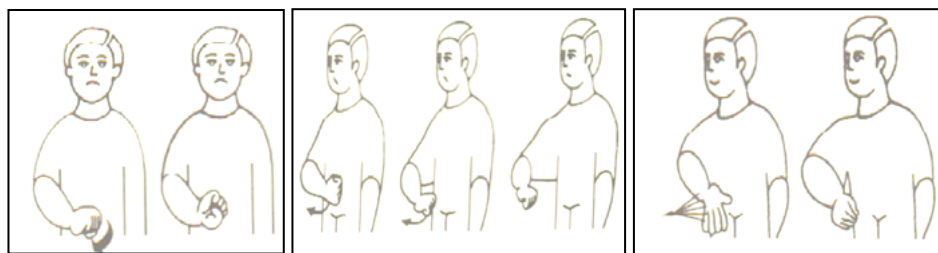


Figura 6. Variações linguísticas de ABORTAR (espontâneo)

Os esquemas imagéticos ESPAÇO (EM CIMA – EM BAIXO) e ESCALA (PERCURSO) apresentam ações que variam de forma metafórica ou metonímica em uma perspectiva espacial. O sinal ALEGRIA/ALEGRAR possui uma graduação do movimento, do percurso, em uma perspectiva na vertical de cima para baixo, expressa a metáfora ALEGRAR/ALEGRIA É PARA CIMA, conforme ilustra a figura 7:

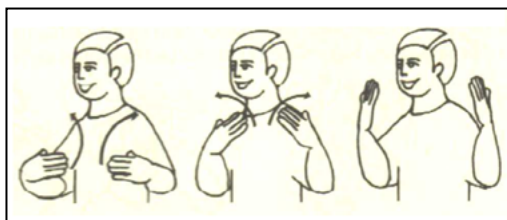


Figura 7. ALEGRIA/ALEGRAR

Em AMANHECER, há a metáfora AMANHECER É PARA CIMA e os esquemas imagéticos ESPAÇO (EM CIMA – EMBAIXO) e ESCALA (PERCURSO). De forma icônica, existe a representação do movimento do sol indo para cima, na perspectiva do homem na terra que olha em direção ao sol e vê como o sol se eleva na linha do horizonte (figura 8).

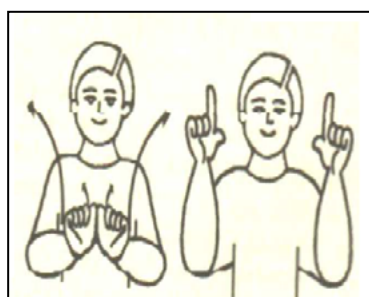


Figura 8. AMANHECER

Ao contrário do sinal ALEGRAR, em que há uma movimentação para cima, em ANGUSTIAR/ANGUSTIA ocorre um movimento, um percurso, para baixo. A metáfora ANGUSTIAR É PARA BAIXO está presente através dos esquemas imagéticos ESPAÇO (EM CIMA – EMBAIXO) e ESCALA (PERCURSO), conforme a figura 9.

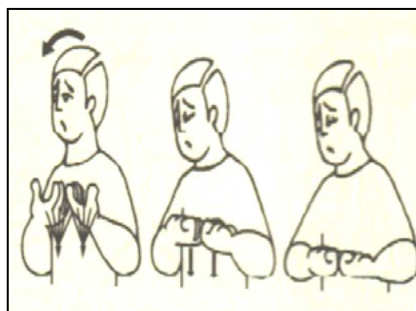


Figura 9. ANGUSTIAR/ANGUSTIA

O esquema imagético FORÇA (BLOQUEIO) representa uma ação que é interrompida, travada, bloqueada. Em APARAFUSAR, ocorre a metonímia ICONICIDADE DA AÇÃO PELA AÇÃO, pois, de forma metonímica, uma mão realiza o movimento icônico de segurar uma ferramenta para realizar a ação de inserir um parafuso em uma superfície, que é representada pela mão que demonstra o bloqueio (figura 10).

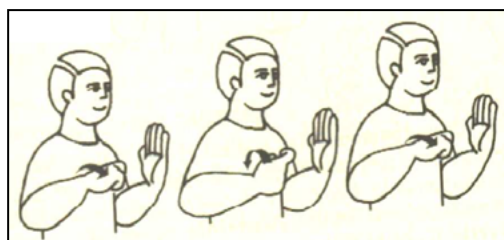


Figura 10. APARAFUSAR

Em ATROPELAR, as mãos também representam a metonímia ICONICIDADE DA AÇÃO PELA AÇÃO, pois uma mão representa o meio de transporte que atinge um determinado ser, a outra mão. O ser atingido é um BLOQUEIO para o meio de locomoção (figura 11).

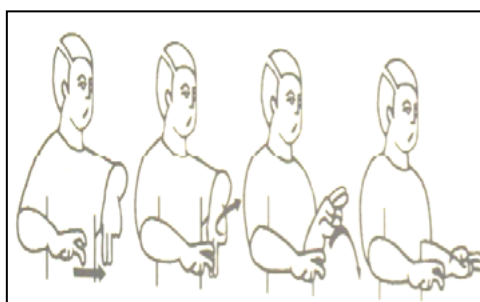


Figura 11. ATROPELAR

Dos trezentos e noventa e cinco verbos pesquisados iniciados com a letra A em português com traduções para Libras, foram encontrados diversos processos cognitivos, mas sendo o foco deste artigo explorar alguns esquemas e suas relações corporificadas, metonímicas e metafóricas, constatou-se que sessenta e quatro verbos apresentaram o esquema CONTÊINER (DENTRO-FORA); quarenta e nove, ESPAÇO (EM CIMA – EMBAIXO) e ESCALA (PERCURSO); e vinte e cinco, FORÇA (BLOQUEIO), totalizando cento e trinta e oito sinais analisados. Os demais duzentos e cinquenta e sete sinais, não citados neste artigo, apresentaram outros esquemas imagéticos, que, devido à extensão deste trabalho, não foi possível descrevê-los.

Considerações Finais

Constatamos que a compreensão de esquemas imagéticos em verbos pode colaborar para o entendimento dos verbos em Libras, pois possibilitam uma compreensão espacial e visual que é própria das línguas de sinais. Tais esquemas são atrelados a relações metonímicas, metafóricas e corporificadas.

Não se verificou nos dados pesquisados que os processos cognitivos possam ser excludentes, isto é, que possa haver um limite em que espacialmente encontra-se a metáfora e em outro local se encontra o esquema imagético. Ao contrário, constatamos que metáfora, metonímia e corporificação estão ligadas aos esquemas imagéticos e é por meio da análise desses esquemas que também é possível compreender metáforas e metonímias.

Sendo assim, este estudo proporciona ao usuário da Libras, aos pesquisadores da língua e da educação de surdos um saber metalinguístico que coopera para a apreensão de como o mundo é conceptualizado por meio da Libras. Logo, o trabalho pode contribuir proporcionando caminhos alternativos para descrever fenômenos linguísticos em sinais da Libras.

Referências

- ALMEIDA, Maria Lúcia Leitão *et al.* (orgs.). *Linguística Cognitiva em foco: morfologia e semântica do português*. Rio de Janeiro: Publit, 2009.
- CAPOVILLA, Fernando César, Raphael, Walkiria Duarte, Mauricio, Aline Cristina L. *NOVO DEIT-LIBRAS: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. vol. 1. 3. ed. Editora EDUSP, 2015.
- EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. *Cognitive linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática de línguas de sinais*. [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- FELIPE, Tanya A. *Libras em Contexto: curso básico, livro do professor instrutor*. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2007.

GEERAERTS, Dirk (ed.). *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*.

Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KÖVECSES, Zóltan. *Language, mind and culture: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2006.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LANGACKER, Ronald W. *Cognitive grammar: a basic introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.

NUNES, Valeria Fernandes. *Narrativas em Libras: análise de processos cognitivos*. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



