

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA**

ANAIIS DO X CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN UFF 2017

PARTE 1

1ª edição

ISBN: 978-85-65355-21-6

Niterói-RJ
Letras da UFF
2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA**

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

1ª edição

ISBN: 978-85-65355-21-6

Niterói-RJ
Letras da UFF
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE LETRAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA

Diretoria – UFF – biênio 2016-2017

PRESIDENTE:

Profa. Dra. Mariangela Rios de Oliveira

VICE-PRESIDENTE:

Prof. Dr. Eduardo Kenedy

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

2º SECRETÁRIO: Profa. Dra. Telma Pereira

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

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

Conselho - biênio 2016-2017

Prof. Dr. Dermeval da Hora

Prof. Dr. Luis Passeggi

Prof. Dr. Marco Antonio Martins

Prof. Dr. Marcus Maia

Profa. Dra. Marília Ferreira

Profa. Dra. Thais Cristofaro Silva

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

Comissão de Organização do X Congresso da ABRALIN - UFF

Profa. Dra. Mariangela Rios de Oliveira – presidente

Prof. Dr. Eduardo Kenedy

Profa. Dra. Beatriz dos Santos Feres

Profa. Dra. Telma Pereira

Prof. Dr. Ivo da Costa do Rosário

Profa. Dra. Patrícia Ferreira Neves Ribeiro

Profa. Dra. Ana Cláudia Machado Teixeira

Profa. Dra. Jussara Abraçado

Profa. Dra. Lucia Teixeira

Profa. Dra. Luciana Sanchez Mendes

Prof. Dr. Monclar Guimarães Lopes

Profa. Dra. Nadja Pattresi

Profa. Dra. Silmara Dela Silva



Comissão Científica

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



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

Organização dos Anais:

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

Publicação:



Realização:

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



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

Adelaide Silva (UFPR)	Denise Miotto Mazocco (UFPR)
Adilson Silva de Jesus (UFBA)	Dinéa Maria Sobral Muniz (UFBA)
Adriana Lessa (UFRRJ)	Edila Vianna da Silva (UFF)
Alberto Rodrigues Pereira (UFF)	Eduardo Alves Rodrigues (UNIVÁS)
Alexandre da Silva Zanella (UCAM)	Eduardo Kenedy (UFF)
Aline Fernandes de Azevedo Bocchi (FFCLRP/USP- FAPESP)	Edwiges Morato (UNICAMP)
Aline Ponciano dos Santos Silvestre (UFRJ)	Elaine Alves Santos Melo (UFRJ)
Ana Claudia Fernandes Ferreira (UNICAMP)	Eliene Rodrigues Sousa (UFT)
Ana Lúcia Pessotto (UFRJ)	Elisa Battisti (UFRGS)
Ana Paula Grillo El Jaick (UFJF)	Elisângela Teixeira (UFC)
Ana Paula Quadros Gomes (UFRJ)	Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro (IFRJ)
Anabel Medeiros Azeredo de Paula (UFF)	Evandra Grigoletto (UFPE)
André Xavier (UFPR)	Eveline Coelho Cardoso (UFF)
Andréa Rodrigues (FFP-UERJ)	Fabiana Esteves Neves (IFRJ)
Andressa Toni (USP)	Fernanda de Moura Ferreira (IFRN)
Angela Baalbaki (UERJ)	Fernanda de Souza Pedroso Campelo (UNEMAT)
Antônia Fernanda de Souza Nogueira (UFPA)	Fernanda Luzia Lunkes (UFSB)
Aurelina Ariadne Domingues Almeida (UFBA)	Fernanda Rosa da Silva (UFF)
Aveliny Lima (UnB)	Francisco Renato Lima (UFPI/IDB)
Beatriz Protti Christino (UFRJ)	Giovanna Benedetto Flores (UNISUL)
Camilla Ramalho Duarte (UFF)	Glacy Kelli Reis da Silva Xavier (CPII)
Carolina de Paula Machado (UFSCar)	Glenda Cristina Valim de Melo (UNIRIO)
Ceila Maria Ferreira Batista (UFF)	Helena Guerra Vicente (UnB)
Claudia Maria Sousa Antunes (UNIFA)	Heliud Luis Maia Moura (UFOPA)
Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (LABEUB-UNICAMP)	Ilana da Silva Rebello Viegas (UFF)
Cristiane Carneiro Capristano (UEM)	Inês Signorini (UNICAMP)
Cristina Martins Fargetti (UNESP-Araraquara)	Isabella Coutinho (UERR)
Cynthia Elias de Leles Vilaça (UERJ)	Ivan Rocha da Silva (USP)
Dánie Marcelo de Jesus (UFMT)	Ivana Quintão de Andrade (UFF)
Dantielli Assumpção Garcia (UNIOESTE-Cascavel)	Janaina da Silva Cardoso (UERJ)
Denise Cristina Kluge (UFPR)	João Paulo Ferreira Tinoco Machado (UFMS)
	Joel Austin Windle (UFF)



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

Nadja Pattresi de Souza e Silva (UFF)
Neusa Bastos (UPM)
Nilza Barrozo Dias (UFF)
Nize da Rocha Santos Paraguassú Martins (UESPI)
Paula Roberta Gabbai Armelin (UFJF)
Paulo Pinheiro Correa (UFF)
Phellipe Marcel da Silva Esteves (UERJ)
Pierre Guisan (UFRJ)
Raphael de Moraes Trajano (Souza Marques/UFF)
Raquel Meister Ko Freitag (UFS)
Ricardo Cavaliere (UFF)
Rivia Silveira Fonseca (UFRRJ)
Roberta Pires de Oliveira (UFSC)
Roberto Baronas (UFSCar)
Ronald Beline Mendes (UPM)
Ronei Guaresi (UESB)
Rosemary Lapa de Oliveira (UNEB)
Sandro Marcio Drumond Alves Marengo (UFS)
Silmara Dela Silva (UFF)
Sílvia Rodrigues Vieira (UFRJ)
Simone Lopes Benevides (UERJ/CEFET-RJ)
Solange Vereza (UFF)
Sônia Barreto de Novaes (USP)
Suelen Gonçalves Vasconcelos (IFRJ)
Sueli Maria Coelho (UFMG)
Tamires Cristina Bonani Conti (UFSCar)
Teresinha Souto de Azevedo Campos (UFF)
Thatiana Muylaert Siqueira (UFF)
Ubiratã Kickhöfel Alves (UFRGS)
Vanise Gomes Medeiros (UFF)
Verli Petri (UFSM)
Victoria Wilson (FFP-UERJ)



Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

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

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

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

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

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

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

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

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

Carina Silva Fragozo¹

1. Introdução

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

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

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

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

2.1 Regra de nasalização no Português Brasileiro

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

¹ Doutoranda pela USP

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

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

É importante salientar, contudo, que nem sempre essa assimilação é obrigatória no PB. No caso de nasalização *heterossilábica*, ou seja, influenciada por uma consoante nasal na sílaba seguinte, a vogal deve ser obrigatoriamente nasalizada em posição tônica, conforme exemplificado em (1a). Em posição átona, a nasalização é opcional e varia de acordo com o dialeto, conforme o exemplo (1b) a seguir²:

- (1) a. *cama*: [ˈkã.mɐ] ~ *[ˈka.mɐ]
b. *janela*: [ja.ˈnɛ.lɐ] ~ [jã.ˈnɛ.lɐ]

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

- (2) a. *canto*: [ˈkã(n).tɔ] ~ *[ˈka(n). tɔ]
b. *campeonato*: [kã(m).pi.o.ˈna.tɔ] ~ *[ka(m).pi.o.ˈna.tɔ]

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

- (3) a. *acampamento*: [a.kã.pa.ˈmẽ.tɔ] ~ *[a.kã.pã.ˈmẽ.tɔ]
b. *casamento*: [ka.za.ˈmẽ.tɔ] ~ *[ka.zã.ˈmẽ.tɔ]
c. *periodicamente*: [pe.ri.o.dʒi.ka.ˈmẽ .tʃi] ~ *[pe.ri.o.dʒi.kã.ˈmẽ .tʃi]

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

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

- (4) 1. Dentro da mesma raiz: *janela* [ja.ˈnɛ.lɐ] / [jã.ˈnɛ.lɐ]
2. Entre morfemas: *casamento* [ka.za.ˈmẽ.tɔ] ~ *[ka.zã.ˈmẽ.tɔ]
3. Entre palavras: *casa melhor* [ˈka.za.me.ˈɫɔɾ] ~ *[ˈka.zã.me.ˈɫɔɾ]

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

2.2 Nasalização do PB por falantes de inglês como L1

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

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

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

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

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

4 Método

4.1 Amostra

Os sujeitos são 6 falantes nativos de inglês do sexo masculino com idades entre 28 e 49 anos: 2 americanos, 2 australianos e 2 ingleses³, todos residentes no Brasil e conhecidos da pesquisadora. Os critérios para a seleção dos falantes foram os seguintes: 1) Ter nascido e morado a maior parte da vida em um país falante de inglês; 2) Ser filho de pais monolíngues; 3) Falar português fluentemente⁴; 4) Ter aprendido a língua portuguesa na idade adulta, depois do chamado período crítico (Lenneberg, 1967). Antes da gravação, os participantes foram entrevistados com base nas seguintes informações: nome, idade, cidade de nascimento, início do contato com a L2, tempo de residência no Brasil e quantidade de exposição ao português e ao inglês no cotidiano. As respostas foram resumidas no Quadro 2 a seguir:

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

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

Quadro 2. Informações sobre os informantes

INF.	PAÍS DE ORIGEM	INÍCIO DO CONTATO C/ A L2	ESTUDO FORMAL DA L2	TEMPO NO BRASIL	CONTATO DIÁRIO COM O PORTUGUÊS	CONTATO DIÁRIO COM O INGLÊS
1	EUA	Há 4 anos	Sim, é autodidata há 4 anos	2,5 meses	Pouco. Lê e escuta mais do que fala.	Maior parte do dia.
2	EUA	Há 3 anos	Sim, por 6 meses	2,5 anos	Maior parte do dia. Evita falar inglês.	Somente quando ministra aulas de inglês.
3	Austrália	Há 12 anos	Não	8 anos	Pouco. Convive com outros falantes nativos de inglês.	Maior parte do dia.
4	Austrália	Há 5 anos	Não	5 anos	Pouco. Fala inglês no trabalho.	Maior parte do dia.
5	Inglaterra	Há 20 anos	Não	20 anos	Pouco. Fala inglês com a esposa, que responde em português.	Maior parte do dia (trabalha como tradutor e, segundo ele, "quase não fala com ninguém").
6	Inglaterra	Há 17 anos	Sim, por 5 anos	10 anos	Maior parte do tempo.	Somente quando se dirige à esposa.

4.2 Materiais e Procedimentos

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

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

Quadro 3. Variável Dependente, Variáveis Independentes e Fatores

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

5. Resultados

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

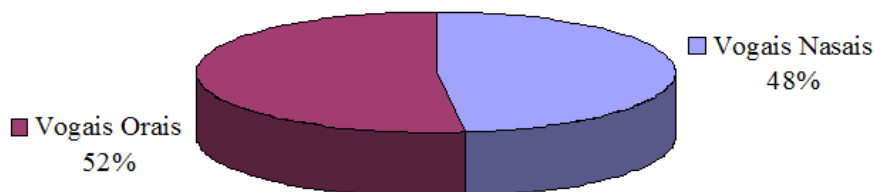


Gráfico 1. Aplicação da nasalização por falantes de português como L2

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

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

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

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

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

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

Tabela 3. Nasalização de /a/ por Informante

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

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

Tabela 4. Cruzamento entre Informante e Contexto Morfo-fonológico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Discussão

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

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

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

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

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

7. Considerações Finais

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

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

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

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

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

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

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

Referências

- BISOL, L. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 2 ed., Porto Alegre, EDIPUC-RS, 2005.
- CÂMARA Jr, J.M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 21 ed., Rio de Janeiro, 1974.
- COHN, A. *Nasalisation in English: Phonology or Phonetics*. Phonology, Vol.10, n.1, p43-81. Cambridge University Press, 1993.
- CRISTÓFARO-SILVA, T. *Fonética e Fonologia do Português Brasileiro: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo, Ed. Contexto, 2013.
- CRISTÓFARO-SILVA, T.; OLIVEIRA, J. Aprendizado de língua estrangeira: o caso da nasalização de vogais. Pôster UFMG, [2010?]
- LENNEBERG, E. *The biological foundations of language*. Wiley and Sons: New York, 1967.
- LEESON, R. *Fluency and Language Teaching*. Londres, Longman, 1975.
- LENNON, P. Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach. In: *Language Learning*, 1990.

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

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

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

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

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

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

Giselda da Rocha Fagundes¹

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Essa relação de migração ocorrida entre Maranhão e Pará, mais especificamente em Belém nas décadas de 70 e 80 foi essencial para que pudéssemos definir nossas hipóteses e escolher nossos participantes para coleta de dados e pesquisa, pois, segundo Senso 2010 divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE o número de Maranhenses residentes no Pará é de 463.697 pessoas, o maior número entre os migrantes de outros estados residentes no Pará.

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

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

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

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

Metodologia

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

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

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

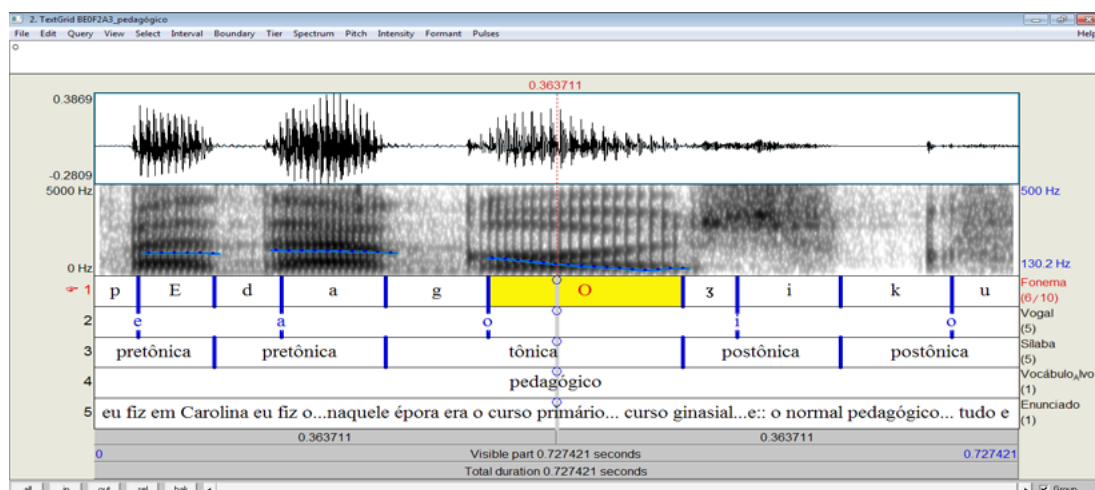


Figura 1. Modelo de segmentação no Programa Praat.

Fonte: Elaborada pela autora.

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

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

Apresentação e Discussão dos dados

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

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

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

Fonte: Elaborada pela autora

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

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

Fonte: Elaborada pela autora

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

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

Fonte: Elaborada pela autora

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

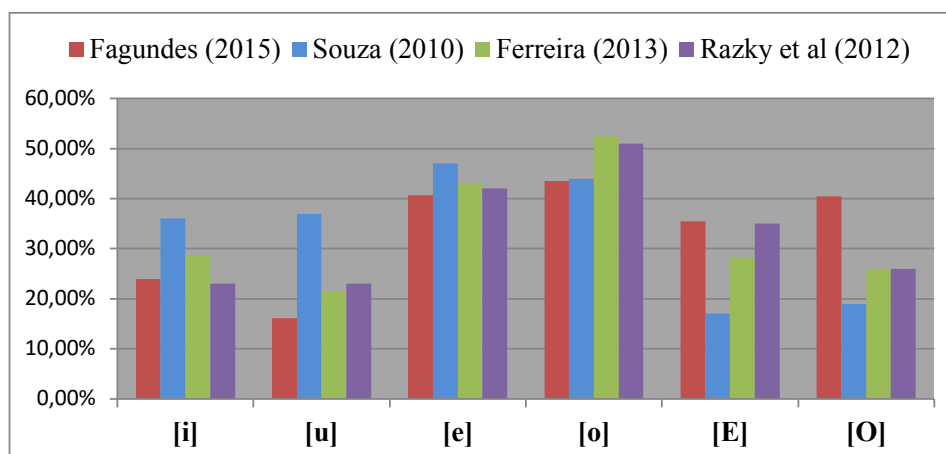


Gráfico 1. Comparativo entre os resultados obtidos por Fagundes (2015), Souza (2010), Ferreira (2013) e Razky et al (2012).

Fonte: Elaborado pela autora.

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

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

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

Fonte: Elaborado pela autora.

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

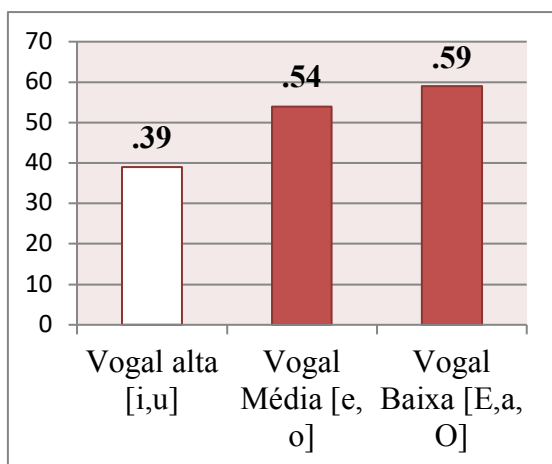


Gráfico 2. Altura da vogal tônica na aplicação do abaixamento de </e/>.

Fonte: Elaborado pela autora

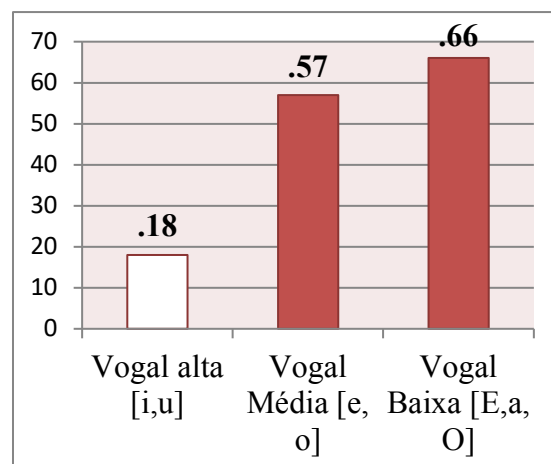


Gráfico 3. Altura da vogal tônica na aplicação do abaixamento de </o/>.

Fonte: Elaborado pela autora

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

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

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

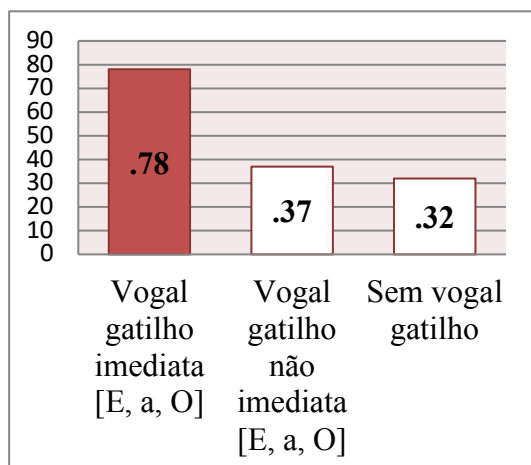


Gráfico 4. Vogal contígua na aplicação do abaixamento de </e/>.

Fonte: Elaborado pela autora.

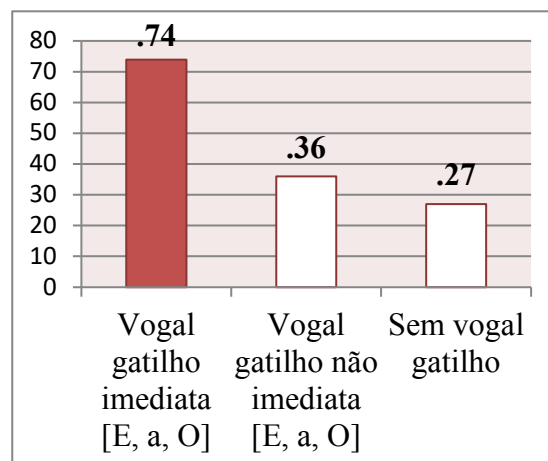


Gráfico 5. Vogal contígua na aplicação do abaixamento de </o/> em Belém/PA.

Fonte: Elaborado pela autora

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

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

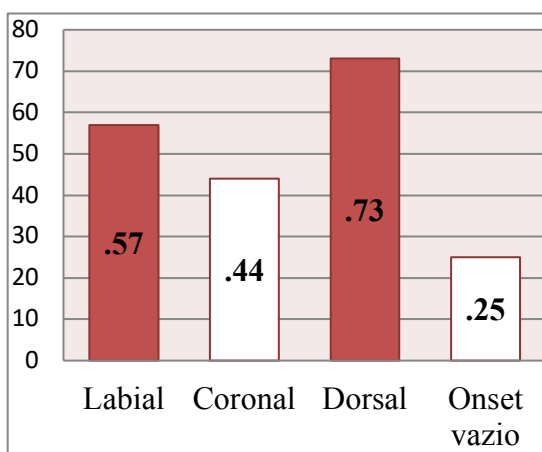


Gráfico 6. Segmento precedente na aplicação do abaixamento de </e/>.

Fonte: Elaborado pela autora.

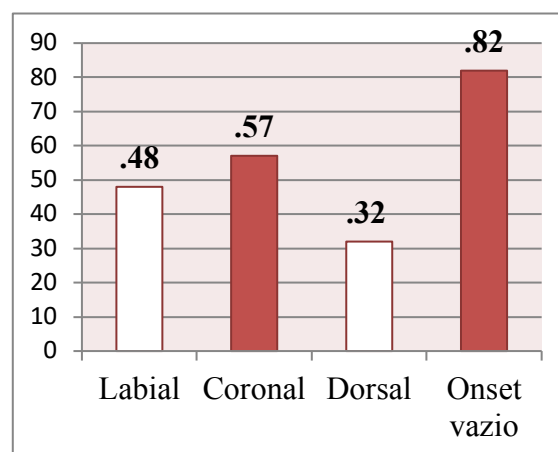


Gráfico 7. Segmento precedente na aplicação do abaixamento de </o/>.

Fonte: Elaborado pela autora.

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

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

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

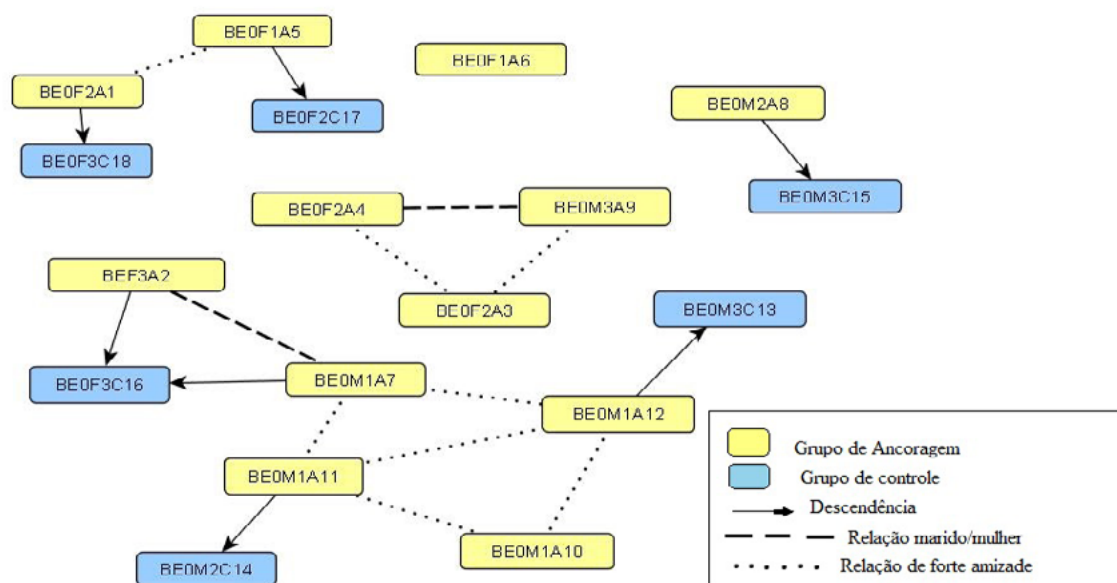


Figura 2. Rede de relação dos informantes

Fonte: Elaborada pela autora

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

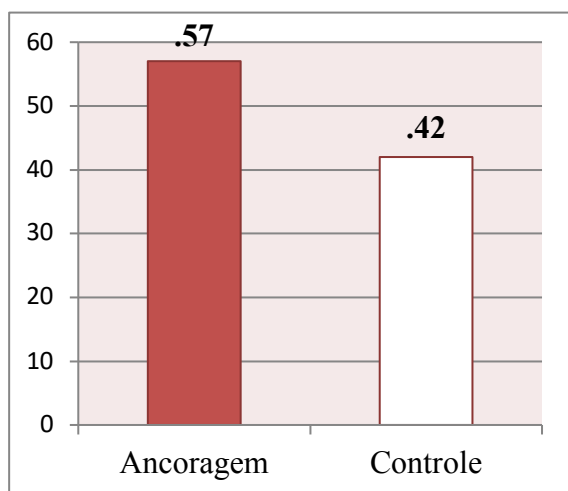


Gráfico 8. Grupo de amostra na aplicação do abaixamento de /e/.

Fonte: Elaborado pela autora.

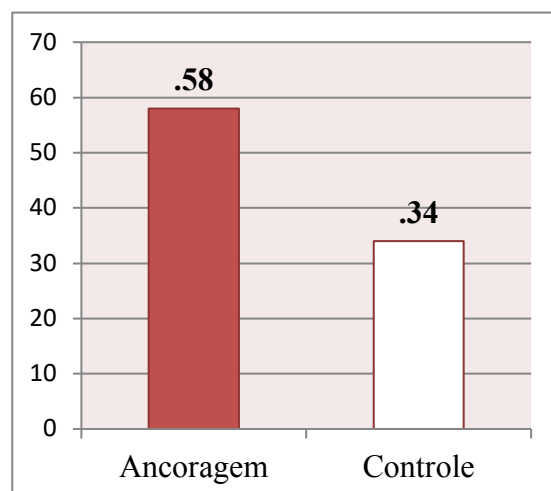


Gráfico 9. Grupo de amostra na aplicação do abaixamento de /o/.

Fonte: Elaborado pela autora

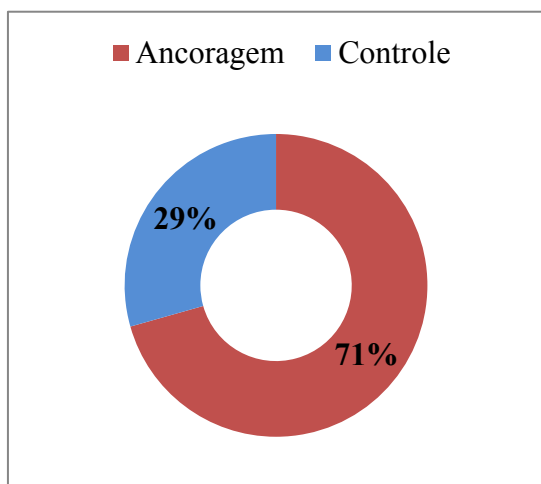


Gráfico 10. Realização do abaixamento de /e/ no Grupo de Ancoragem e Grupo de Controle.

Fonte: Elaborado pela autora

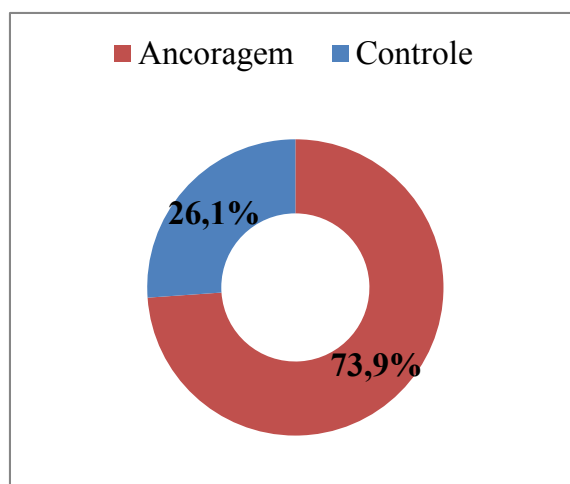


Gráfico 11. Realização do abaixamento de /o/ no Grupo de Ancoragem e Grupo de Controle.

Fonte: Elaborado pela autora

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

Conclusão

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

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas

- ALVES, J. M. N. e ALMEIDA, I. M. X. de A. Rua dos Pretos: territorialização, identidade em migrantes maranhenses no bairro do Guamá, Belém/PA. *Revista Movendo Ideias*. Vol. 17, Nº 2 – julho a dezembro de 2012.
- ARAÚJO, A. A. de. *As vogais médias pretônicas no falar popular de Fortaleza: uma abordagem variacionista*. 2007. 152 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFC, Fortaleza.
- BISOL, L. *Harmonia vocálica: uma regra variável*. 1981. 333f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- _____. O alçamento sem motivação aparente. In: BISOL, L.; COLLISCHONN, G. (Orgs.). *Português do sul do Brasil: variação fonológica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. 184 p.
- BORTONI-RICARDO, S.M. Contato de dialetos no Distrito Federal, Brasil. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; FREITAS, V. A.; VELLASCO, A. M. (Org.). *O falar candango*. Brasília: Editora UnB, 2010. p.17-32.
- _____. *Do campo para a cidade: um estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola editorial, 2011.
- _____. *The urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- CALLOU et al. Elevação e abaixamento das vogais pretônicas no Rio de Janeiro. *Organon*, Porto Alegre, 18, v.5, 1991, p.71-78.
- CASTRO, Maria Célia Dias de. *Descrição histórica das vogais na fala do sertanejo da Região de Balsas-MA*. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Beatriz dos Santos Feres¹

Margareth Silva de Mattos²

Nossa proposta

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

Conceitos de base

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como afirma Cortez (2005, p. 317), “a realização da referência está diretamente ligada à constituição de instâncias discursivas que assinalam pontos de vista”. É a partir desses pontos de vista³ que as narrativas verbo-visuais de *O guarda-chuva do vovô* e *Lá e aqui* são construídas para abordar, respectivamente, os temas da morte e da separação dos pais, questões de difícil enfrentamento para o leitor infantil.

Nessas narrativas, o ponto de vista de seus narradores é o da criança. Isso porque as próprias crianças contam suas histórias por meio de comportamentos prevalentemente elocutivos⁴, constituindo-se como narradores autodiegéticos, ou seja, narradores que narram suas próprias experiências como personagens centrais das histórias. Nesse caso, a focalização é interna, ou seja, os fatos são descritos subjetivamente por uma visão interna de ambos os narradores.

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

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

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

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

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

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

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



Figura 1. Capa



Figura 2. Página de rosto

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

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

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

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



Figura 3. Página dupla 6



Figura 4. Página dupla 7

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

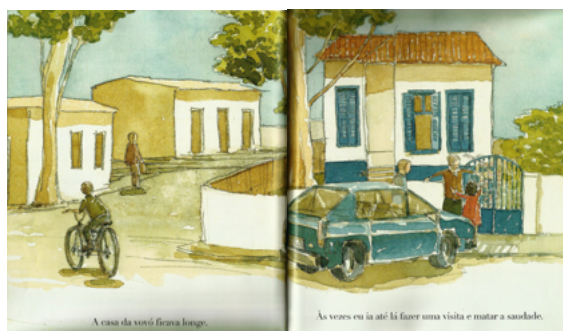


Figura 5. Página dupla 2



Figura 6. Página dupla 8

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



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



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

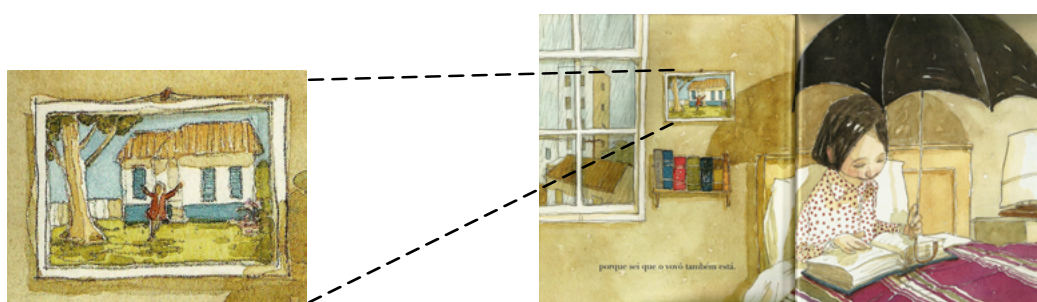


Figura 9. Página dupla 17 (última cena verbo-visual do livro)

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

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

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

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

Referenciação e progressão referencial em *Lá e aqui*

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



Figura 10. Capa do livro

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

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



Figura 11. Página dupla 1



Figura 12. Página dupla 2

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

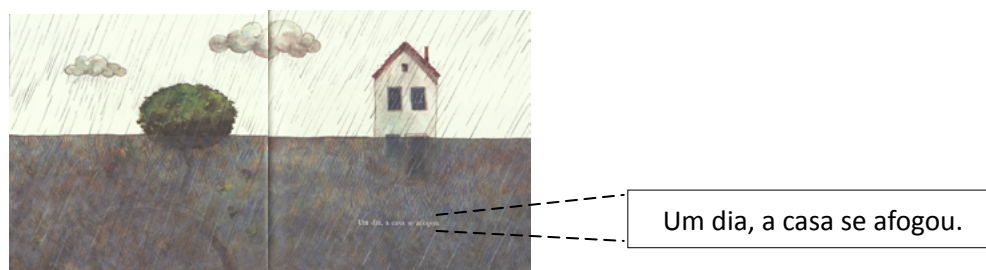


Figura 13. Página dupla 8

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

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

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



Figura 14. Página dupla 21



Figura 15. Página dupla 22

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



Figura 16. Página dupla 23

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

Considerações finais

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

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

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

Referências bibliográficas

- BARTHES, R. *O óbvio e o obtuso*: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- CORTEZ, S. L. Referência e ponto de vista : constituição de instâncias discursivas para orientação argumentativa na crônica de ficção. In : KOCH, I.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Referência e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- EMEDIATO, W. Contrato de leitura, parâmetros e figuras de leitor. In: MARI, H. ; FONSECA, M. N. S. *Ensaio sobre leitura 2*. Belo Horizonte : PUC Minas, 2007, p. 83-98.
- KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the Grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.
- LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referência. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULIA, A. *Referência*. São Paulo: Contexto, 2003, p.17-52.
- MOREYRA, Carolina. *Lá e aqui*. Ilustrações de Odilon Moraes. Rio de Janeiro : Pequena Zahar, 2015.
- _____. *O guarda-chuva do vovô*. Ilustrações de Odilon Moraes. São Paulo : DCL, 2008.
- NICOLAJEVA, M; SCOTT, C. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- SERAFINI, F. Reading multimodal texts: perceptual, structural and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, v. 41, n. 1, p. 85-104.

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

Saul Cabral Gomes Júnior¹

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1 *Serafim da Silva Neto e o legado lusitano*

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

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

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

Êste livro procura expor, com simplicidade e sem pretensões descabidas, os mais importantes problemas relativos aos textos medievais portugueses. Destina-se, dessa maneira, aos estudiosos da língua portuguesa, especialmente aos alunos das nossas Faculdades de Filosofia.

O autor sentiu-se animado a escrevê-lo e a publicá-lo pelo fato de não conhecer nada semelhante e pela evidente necessidade de um livro dêste tipo, que explicasse como se deve encarar e como se deve tratar um texto medieval.³ (SILVA NETO, 1956, p. 11)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Gladstone Chaves de Melo e o purismo lusitanista

Nascido em Campanha (MG), a 12 de junho de 1917, Gladstone Chaves de Melo transferiu-se para Belo Horizonte, onde iniciou o curso de Direito, concluído na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil⁵, localizada no Rio de Janeiro.

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

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

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

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

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

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

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

É desta maneira que a língua no Brasil, caracterizada por um conjunto de traços particulares, evoluindo na América independente da sua parenta européia, já vai se diferenciando na sua vasta continuidade geográfica.

É assim que este cipó das nossas florestas, o *mata-pau*, alimentado primitivamente com a seiva da árvore, cresce forte e robusto na sua personalidade [...]. (MENDONÇA, 1936, p. 42)

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

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

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

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

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

1.3 Dois filólogos no pórtico da Dialetologia

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

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

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

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

Seguindo a trilha epistemológica de Sílvia Elia⁷, Melo propõe que a língua portuguesa é um sistema único, que se adapta aos diferentes universos socioculturais correspondentes a Portugal e Brasil. Dessa adaptação, provêm *estilos diversos*, ou seja, diferentes escolhas lexicais, condizentes com os distintos “modos nacionais de ser” dos países mencionados.

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

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

2. A consubstanciação de duas vozes idealistas no construto dialetológico

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

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

O belo natural – ou, simplesmente, Belo⁸ – é o foco das tendências idealistas do Homem; é a forma abstrata na qual o indivíduo concentra toda a sua capacidade de estabelecer verdades subjetivas e regulá-las segundo conceitos individuais de exatidão e de harmonia. Embora as reflexões hegelianas tenham sido dirigidas predominantemente à obra artística, o Belo não se restringe à arte. Tal noção pode materializar-se em qualquer integrante do universo orgânico-social, inclusive na língua.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...] é possível que a chimera da lingua brasileira continue a entreter o estro dos fantasistas. [...]

Forte pela unidade o grupo social a que pertencemos e regido ainda, no domínio intelectual, por essa força incontrastável que é a literatura, não haverá meio de eminenciar a linguística sertaneja no ápice da nossa cultura, para escarneo da raça e sua relegação ao infimo posto do continente. O interesse colectivo, tanto quanto o pundonor nacional, hão de revocar-nos ao bom senso [...]. (LEDA, 1939, p. 149)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

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

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

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

Referências Bibliográficas

- AMARAL, A. *O dialeto caipira*. São Paulo: Casa Editora “O Livro”, 1920.
- CÂMARA JR., J. M. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1978.
- CHAUÍ, M. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- ELIA, S. *O problema da língua brasileira*. 2 ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1961.
- HEGEL, G. W. F. *Estética: a ideia e o ideal*. Tradução de Orlando Vitorino. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- _____. *Fenomenologia do espírito*. Tradução de Paulo Meneses, com a colaboração de Karl-Heinz Effen e José Nogueira Machado. Volume único. Petrópolis (RJ) / Bragança Paulista (SP): Vozes / Universidade São Francisco, 2003.
- KANT, E. *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*. Tradução de Vinicius de Figueiredo. 2 ed. Campinas (SP): Papirus, 2000.

- KOERNER, K. Methods and models in linguistic historiography. In: *Practicing linguistic historiography: selected essays*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1989.
- KUHN, T. S. The essential tension: tradition and innovation in scientific research? In: *The essential tension: selected studies in scientific tradition and change*. Chicago/London: University of Chicago Press, 1992.
- _____. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e de Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LEDA, J. *A chimera da língua brasileira*. Manaus: Imprensa Pública, 1939.
- LEITE, M. Q. *Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro*. 2 ed. São Paulo: Humanitas, 2006.
- MELO, G. C. de. *A língua do Brasil*. Rio de Janeiro: Agir, 1946.
- MENDONÇA, R. *O português do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.
- MONTEIRO, C. *Fundamentos clássicos do português do Brasil*. Coleção “Silva Ramos”. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Colégio Pedro II, 1959.
- NASCENTES, A. *O idioma nacional (Volume IV)*. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Machado / Livraria Alves, 1933.
- SILVA NETO, S. da. *Guia para estudos dialetológicos*. Florianópolis: Faculdade Catarinense de Filosofia, 1955.
- _____. *Textos medievais portugueses e seus problemas*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1956.
- _____. *A língua portuguesa no Brasil: problemas*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1960.
- _____. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1963.
- _____. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1970.
- SWIGGERS, P. Reflections on (models for) linguistic historiography. In: HÜLLEN & WERNER (Ed.). *Understanding the historiography of linguistics: problems and projects*. Münster: Nodus Publikationen, 1990.
- VASCONCELOS, J. L. de. *Opúsculos IV* (Filologia – Parte II). Coimbra: Universidade de Coimbra, 1929.
- VOSSLER, K. *Filosofía del lenguaje*. Traducción y notas de Amado Alonso y Raimundo Lida. Buenos Aires: Editorial Losada, 1943.

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

Wellton da Silva de Fatima¹

Introdução

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

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

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

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

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

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

Questões iniciais – A Análise de Discurso

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

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

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

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

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

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

A interpretação nos domínios da AD e do discurso religioso

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O religioso no discurso

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

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

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

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

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

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

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

confrontar expressões que ocultam sua origem e funcionamento [do SIL] jogando com ‘dicionários’ diferentes, uma vez que o SIL usa um pelo outro:

Onde falam de ‘melhoramento moral’, leia-se doutrinação;

Onde falam de ‘educação’, leia-se desculturação;

Onde falam de ‘formação do indivíduo’, leia-se capitalismo etc. (ORLANDI, 1987b, p.18)

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

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

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

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

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

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

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

Lendo o (texto) religioso da IURD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

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

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

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**, Biblioteca de Ciências Sociais, Liv Martins Fontes, Brasil, 1998.
- DIAS, Romualdo. **De Deus ao seu povo...** in ORLANDI, Eni .(org) **Palavra, Fé, Poder**. Campinas: Pontes Editores, 1987
- GRIGOLETTO, Evandra. **Sob o rótulo do novo, a presença do velho**. Porto Alegre: UFRGS, 2003
- MARIANI, Bethania. **O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)**. Campinas: Unicamp, 1996
- ORLANDI, Eni P. – **A Linguagem e Seu Funcionamento: as formas do discurso**. 2ªed. Pontes. Campinas, 1987(a)
- _____. **Análise De Discurso: Princípios e Procedimentos**, 11 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- _____. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007
- _____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos de trabalhos simbólicos**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998
- _____. **Os falsos da forma** in ORLANDI, Eni .(org) **Palavra, Fé, Poder**. Campinas: Pontes Editores, 1987(b)
- PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso (AAD-69)**. In: GADET, F. e HAK, T. (org.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux, Editora da Unicamp, 2014 [1969]
- _____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995 [1975]
- RODRIGUES, Kleber F. **Vida e vida com abundância: teologia da prosperidade, sagrado e mercado**. Recife UFPE, 2002
- UNIVERSAL, Canal da Igreja. **Três Promessas para vencer**. Disponível em >> <https://www.youtube.com/watch?v=o5LcPVNhjQA&t=1s> <<Acesso em 22/02/2016 às 15:46h

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

Virginia Maria Nuss¹

1. Introdução

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

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

2. Apontamentos e análises

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. ...então...(o) reencarnacionismo é...u:ma/é um outro ponto da doutrina espírita...
que é muito consolador...
...**porque**: nós vemos...crianças acossadas pelas mais diversas enfermidades...
doenças...paralisias...
...e...se não for pela ANterioridade da vida...isso não se explica...
...(as) pessoas chegam ao ponto de pensar em aborto...de pensar em suicídio...
homicídio...
...**porque** não entendem que o espírito é imortal...
...e como que se progride?
...Kardec diz que: “a progressão se dá...nascendo...morrendo...renascendo...e
progredindo ainda”...
(Exemplo extraído do corpus obtido para esta pesquisa – informante espírita)

2. ...eh...na religião católica...
...se você chegar lá e disser que Maria não é virgem...você::...educadamente será
apedrejada pelos seus irmãos...
...eh...no::...espiritismo...se você quiser acreditar que Maria é virgem...
...ou se você quiser provar que Maria não é virgem...que me parece que é o mais lógico...
ninguém vai te apedrejar...
...então...essas questões dogmáticas não fazem parte da doutrina espírita...
...o que faz parte da doutrina espírita é o avanço...
...tanto que Allan Kardec diz o seguinte...
...se um dia...a ciência comprovar que a doutrina espírita está errada...
...nós ficaremos com a ciência e deixaremos a doutrina espírita...
(Exemplo extraído do corpus obtido para esta pesquisa – informante espírita)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Considerações finais

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

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

Referências bibliográficas

- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 35. ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. **O tempo nos verbos do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antônio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antônio; MARTELOTTA, Mário Eduardo. (orgs.) **Linguística Funcional: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 21 – 47.

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

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

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

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

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

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

Maristela da Silva Pinto¹

Natacha Dionisio de Souza²

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Metodologia

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

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

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

Como exemplo da atividade do LD temos:

1- Manolo, sale del entrenamiento deportivo y decide ir a una hamburguesería. Escucha la grabación y completa los huecos.

Manolo: , por favor. Quiero ver

Camarero: Aquí la tiene. ¿Qué quiere

Manolo: Quiero ese que lleva queso, cebolla, lomo y lechuga. ¡Parece !

Camarero: ¿Y ? ¿Qué prefiere?

Manolo: Prefiero una , por favor.

Camarero: ¿Quiere tomar algún?

Manolo: Sí, de postre quiero una

Camarero: Sí, señor. Ya le traigo todo.

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

Sugerencias:

ALUMNO A

ALUMNO B

¿Quieres salir a comer?

Sí, como no.

¿Qué vamos a comer?

Me gustaría...

¿Qué sirven en este restaurante?

De entrada, hay... de plato fondo... de postre

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

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

Prelectura



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

I. Contesta las preguntas abajo en tu LM

¿Hombres y mujeres tienen los mismos derechos?

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

Lectura

Video 1: (<http://www.youtube.com/watch?v=z9LgMH4Krkq>)

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

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

¿Cuál es la temática de los dos videos?

¿Cuál es el género oral de los videos?

¿Qué mensaje esos videos transmiten a sus oyentes?

¡Ampliando tus conocimientos en Lengua Española!

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

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

Dos modalidades:

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

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



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

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

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



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

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

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

Pos Lectura – Producción Oral

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

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

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

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

4. Resultados

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

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

4.1 *Análise da produção do Ensino Básico*

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

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

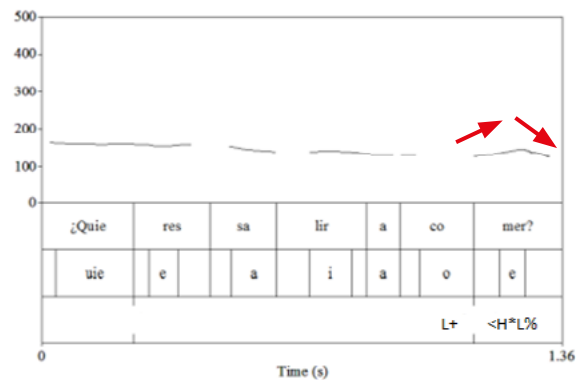


Figura 1. Enunciado Interrogativo Total do Ensino Básico a partir da proposta do Livro Didático

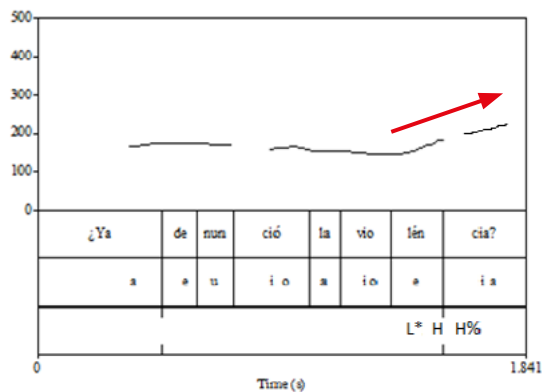


Figura 2. Enunciado Interrogativo Total do Ensino Básico – Variedade de Madrid a partir da nossa proposta metodológica

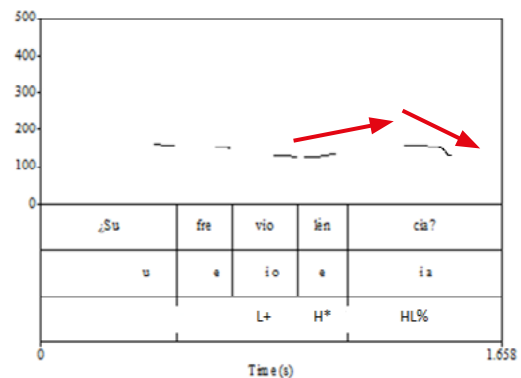


Figura 3. Enunciado Interrogativo Total do Ensino Básico – Variedade de Buenos Aires a partir da nossa proposta metodológica

4.2. *Análise da produção do Ensino Superior*

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

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

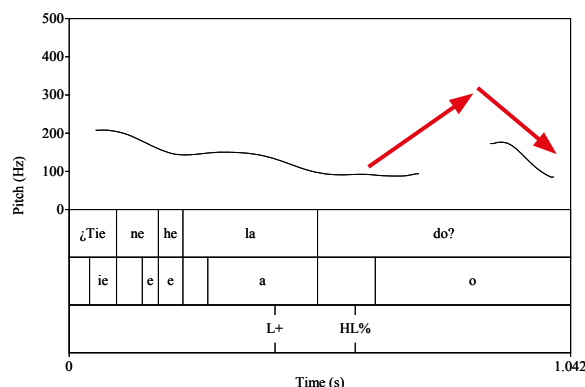


Figura 4. Enunciado Interrogativo Total do Ensino Superior a partir da proposta do Livro Didático

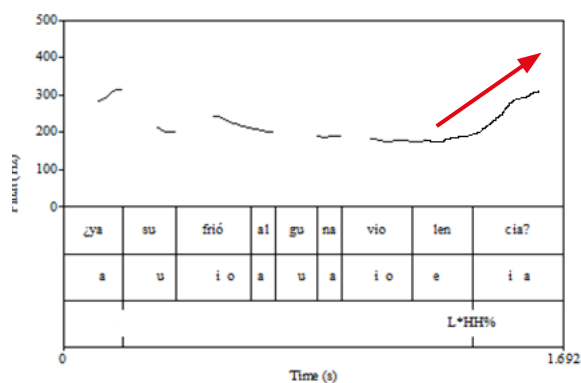


Figura 5. Enunciado Interrogativo Total do Ensino Superior – Variedade de Madrid a partir da nossa proposta metodológica

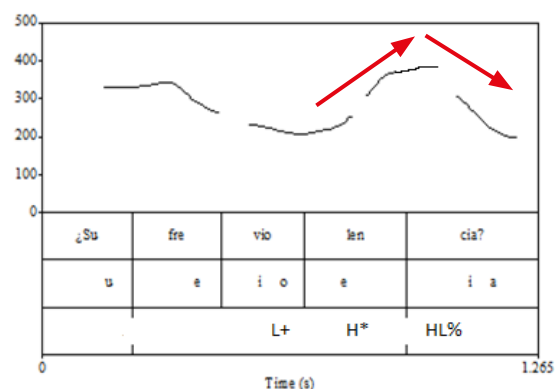


Figura 6. Enunciado Interrogativo Total do Ensino Superior – Variedade de Buenos Aires a partir da nossa proposta metodológica

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

Índice de realização dos Contornos

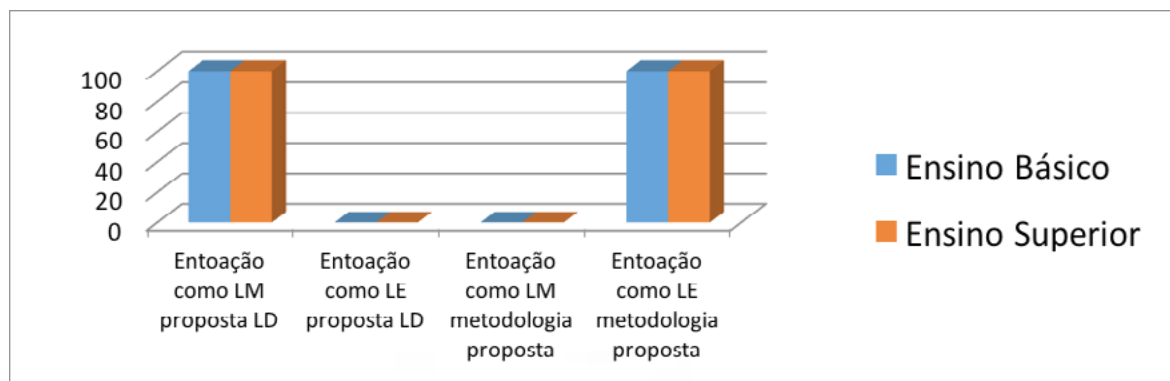


Gráfico 1. Gráfico de análise da entoação dos aprendizes da Educação Básica e Superior, levando-se em consideração o padrão entonativo LM e LE.

Conclusão

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

Referências bibliográficas

- AKERBERG, M. La percepción auditiva como fator em la adquisición de sonidos de L2. In: AKERBERG, M. Adquisición de segundas lenguas: estudios y perspectivas. 1. ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.
- BRADFORD, B. Intonation in Context. Intonation practice for upper-intermediate and advanced learners of English. USA: Cambridge University Press, 1992.
- FLAVELL, J. The development of inferences about others. In: MISCHEL, T. Understanding other persons, Oxford: Blackwell, p.66–116, 1974.
- FORTKAMP, B. M. Working memory capacity and L2 speech production: an exploratory study. Tese de Doutorado - UFSC, Florianópolis, 2000.
- GRANGEAT, M. A metacognição um apoio ao trabalho dos alunos. Porto: Porto, 1999.
- GIL, J. F. Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica. Madrid: Arcos libros, 2007.

- GOMBERT, J. E. Metalinguistic development. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.
- GERHARDT, A. F. Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.
- LADD, R. Intonational Phonology. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- LAHOZ, J. M. La enseñanza de la entonación en el aula de ELE: como, cuándo y por qué. Universidad Complutense de Madrid, 2007.
- LEVELT, W. J. M. Speaking: from intention to articulation. The Speaker as Information Processor. Cambridge: MIT Press, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. Produção Textual, análise de gênero e compreensão; São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MCLAUGHLIN, B. Theories of second language learning. Edward Arnold, 1987.
- MELLADO, A.. Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español. Coordinado por GIL, J. Madrid: Editorial Edinumen, 2012.
- OLIVÉ, D.P. Los contenidos fonético-fonológicos. In.: Vademécum, para la formación de profesores. Obra dirigida por: JESÚS, S. L e GARGALLO, I. S. Madrid: Ed. SGEL, p.753-766, 2004.
- PIERREHUMBERT, J. The phonology and Phonetics of English Intonation. Tesis doctoral, Cambridge, Massachusetts: MIT, 1980.
- PINTO, M. da S. 2009. Transferências prosódicas do Português do Brasil/LM na aprendizagem do Espanhol/LE: enunciados assertivos e interrogativos totais. UFRJ, Tese de Doutorado, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:
<http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/maristeladasilvapintodoutorado.pdf>
- PRIETO, P. & ROSEANO, P. (coord.). Atlas interactivo de la entonación del español. 2009-2010. Disponível em: <http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/>
- RIBEIRO, C. Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. Universidade Católica portuguesa, 2003.

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

Fernanda da Silva Ribeiro¹

1. Introdução

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

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

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

2. Revisão da literatura

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

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

2.1. Gramática de Construções

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

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

If I hadn't've seen it, I would have stepped in it.

What the devil did you fix it with?

What the heck did you see? (FILLMORE, 1985)

There comes Harry with his hat on (LAKOFF, 1987)

I barely got up in time to eat lunch, let alone cook breakfast (FILLMORE; KAY; O'CONNOR, 1988)

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

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

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

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

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

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

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

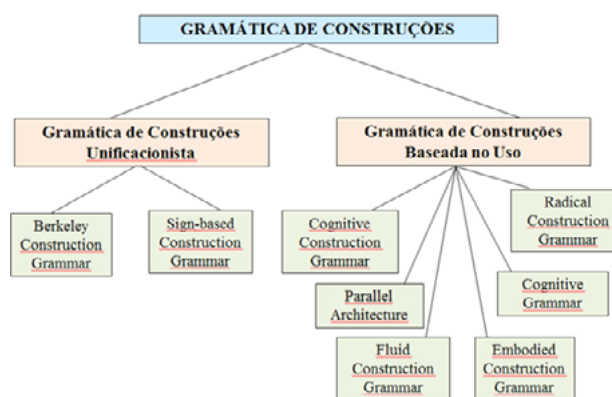


Figura 1. Família de modelos teóricos²

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

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

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

2.2. Construção de Movimento-Causado

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

- (1) *They laughed the poor guy out of the room.*
- (2) *Mary urged Bill into the house.*
- (3) *Sue let the water out of the Bathtub.*
- (4) *They sprayed the paint onto the wall.*

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

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

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

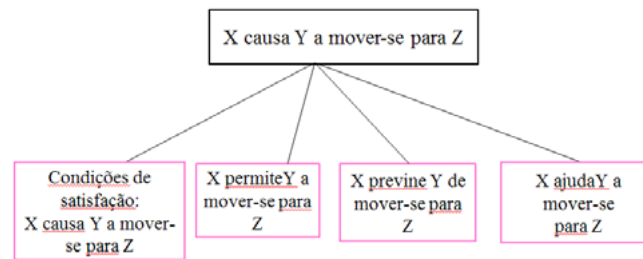


Figura 2. extensões de sentido da CMC

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

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

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

3. Metodologia

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

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

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

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

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

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

4. Análise dos dados

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

4.1. Construção de Movimento-Causado (*sentido central*)

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

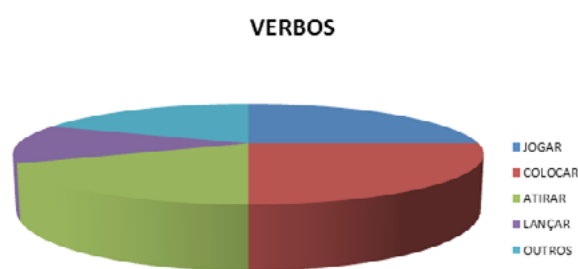


Gráfico 1 – sentido central da CMC

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

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

- (6) **Muitas pessoas jogam lixo no mar.**
- (7) **Os rapazes jogaram mostarda nas meninas**, que se vingaram atirando ketchup e mostarda no Vectra de um dos rapazes.
- (8) **Um homem colocou flores com uma bomba no altar-mor da antiga basílica** a nova foi inaugurada em 1976.
- (9) Agentes penitenciários dizem que os **presos colocaram álcool nos colchões e nas roupas de dois reféns.**

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

4.2. Construção de Movimento-Causado (extensões metonímicas)

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

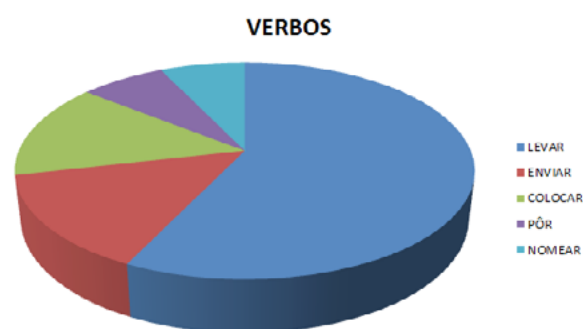


Gráfico 2 – sentido metonímico da CMC

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3. Construção de Movimento-Causado (extensões metafóricas)

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



Gráfico 3 – sentido metafórico da CMC

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4. Construção de Movimento-Causado (extensões metaftonímicas)

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

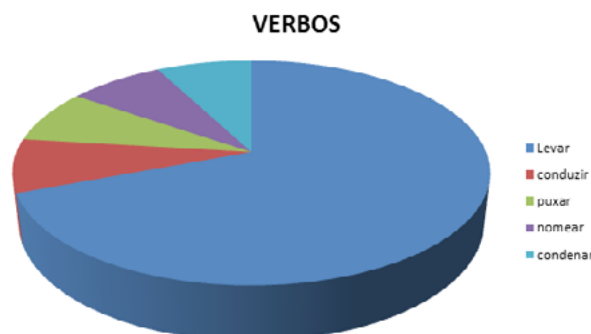


Gráfico 4 – sentido metaftonímico da CMC

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Considerações finais

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

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

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

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

Referências bibliográficas

- BYBEE, J. **Língua, uso e cognição**. Tradução: Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016 [2010].
- DIESSEL, H. Usage-based Construction Grammar. *In*: Dabrowska, E.; Divjak, D. (Eds.) **Handbook of Cognitive Linguistics**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2015.
- FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.
- FILLMORE, C. Syntactic intrusions and the notion of grammatical construction. **Berkeley Linguistic Society**, n 11, p. 73-86, 1985.
- FILLMORE, C.; KAY, P.; O'CONNOR, M. C. Regularity and idiomacity in grammatical constructions: the case of *let alone*. **Language**. v. 64, n. 3, p. 501-538, 1988.
- GOLDBERG, A. E. **Constructions: a construction grammar approach to argument structure**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- _____. **Constructions at work: the nature of generalization in language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- GOOSSENS, L. Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. **Cognitive Linguistics**, 1990, v.1, n. 3, p. 323-40.
- HILPERT, M. **Construction Grammar and its application to English**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.
- HOFFMANN, T. An overview of construction grammars. *In*: DANCYGIER, B. (Ed.). **The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics**. Cambridge: University Press, a sair [2017].
- _____; TROUSDALE, G. **The Oxford Handbook of Construction Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

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

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

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

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

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

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



A fonética e a fonologia no discurso gramatical

Élcio Aloisio Fragoso¹

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo explicitar – através de uma análise filiada à metodologia da pesquisa da história das ciências da linguagem – o discurso sobre a fonética e fonologia, materializado nas gramáticas (de referência), produzidas para fins de consulta pelo professor, alunos, etc. Para isso, tomaremos como material de análise, duas gramáticas da língua portuguesa².

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

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

Estas duas gramáticas, chamadas de gramática de referência³, inserem-se em um momento específico do processo de gramatização do português brasileiro e trazem ao lado da prescrição da norma/da regra, a teorização da língua/estudo da língua, pois ambas ressaltam a importância dos estudos dos fatos da língua/da linguagem coloquial e da necessidade de um método científico que pudesse possibilitar o estudo destes fatos, pelo menos é isso que aparece formulado em seus prefácios.

Mostraremos como o discurso gramatical produz uma imagem da fonética e da fonologia. Desse modo, podemos afirmar que estas gramáticas não são iguais, obviamente, no ponto em que nos interessa, mas elas partem do mesmo lugar, aquele que as conforma no interior de uma mesma filiação⁴, de uma mesma formação discursiva.

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

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

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

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

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

2. “Nova gramática do português contemporâneo”

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

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

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

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

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

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

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

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

Ou seja, o discurso gramatical⁵ produzido nessas circunstâncias históricas, não separa ciência de norma. Nas palavras de Agustini (2001), referindo-se à Moderna gramática portuguesa, de Bechara, “trata-se de uma gramática que se produz nos moldes das gramáticas que reclamam a caução da linguística para seu discurso, para sua teoria gramatical.” (AGUSTINI, 2001, p. 119)

O capítulo destinado à fonética e fonologia, na “Nova gramática do português contemporâneo”, traz os seguintes tópicos:

Os sons da fala

Som e fonema

Classificação Dos Sons Linguísticos

Classificação Das Vogais

Classificação Das Consoantes

Encontros Vocálicos

Encontros Consonantais

Acento Tônico

(CUNHA & CINTRA, 1985, p. VII)

Vale dizer que esta distribuição em tópicos, materializa os objetivos⁶ a que esta obra se destina, tendo em vista que a gramática constitui-se em uma prática de linguagem (discursiva), que é sócio-histórica, portanto, tem um funcionamento político e ideológico. Estamos falando, especificamente, dos efeitos de sentido que são produzidos por este discurso gramatical, ao se apresentar dessa maneira e não de outra.

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

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

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

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

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

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

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

No item “descrição fonética e fonológica”, os autores afirmam que os progressos da fonética acústica (estes termos aparecem em destaque no texto) são relativamente recentes (vale lembrar que estamos falando de uma gramática que foi publicada em 1985). Tal afirmação ganha legitimidade⁸ numa nota de rodapé que cita autores e títulos de obras, bem como a data de suas publicações, que se referem a estudos recentes (em comparação à data de sua edição) nesta “área” (neste particular).

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

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

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

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

7 Lisboa, Agência Geral do Ultramar, 1957.

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

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

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

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

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

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

No decorrer do capítulo vão aparecendo observações⁹ que ocupam o interior da página. É o tamanho da letra (que é menor) que diferencia estas observações do que chamaremos de “texto base”. Elas aparecem sempre no final de cada tema, ou seja, entre os temas (quando aparecem).

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

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

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

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

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

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

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

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

Por fim, queremos dizer que a leitura deste capítulo (e da gramática¹⁰ de um modo geral) interpela o sujeito e o individualiza, enquanto um sujeito-leitor, daí falarmos em um efeito-leitor. No momento mesmo em que o discurso é produzido para leitores específicos, uma leitura e uma interpretação deste discurso também já vai sendo construída.

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

3. “Gramática normativa da língua portuguesa”

Gramática, cuja autoria é de Carlos Henrique da Rocha Lima. Interessante destacar que esta gramática foi publicada em 1957, sendo que em 1959, com o advento da NGB¹¹, aparece a sua 3ª edição refeita em decorrência deste acontecimento. Outro ponto relevante de se destacar é que “até a 14ª

¹⁰ A gramática é um lugar de materialização do Estado.

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

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

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

Cap. 1 – SOM DA FALA E FONEMA

Classificação dos fonemas (1. Vogais; 2. Consoantes; 3. Semivogais); Sílabas e sua estrutura; Hiato; Ditongo e tritongo – Encontros instáveis (Ditongo; Tritongo; Encontros instáveis); Encontro consonantal.

Cap. 2 – TONICIDADE E ATONICIDADE

Acento de intensidade; Acento principal e acento secundário; Palavras de acentuação viciosa; Ideia de grupo acentual; Vocábulos sem acento; Monossílabos tônicos; Próclise e ênclise; Constituição dos grupos acentuais; Tonicidade e atonicidade acidentais; Consequências da próclise.

Cap. 3 – PRONÚNCIA NORMAL DO BRASIL

Vogais (Vogais tônicas; Vogais átonas); Ditongos (Tônicos; Átonos); Tritongos; (Tônicos; Átonos); Encontros de ditongoônico decrescente e vogal; Consoantes.

Cap. 4 – ORTOGRAFIA

Periodização da história da ortografia portuguesa (O período fonético; O período pseudoetimológico; O período histórico-científico); Síntese didática do sistema ortográfico oficial (Generalidades; A letra h; Separação de sílabas; Acerca dos ditongos ‘ou’ e ‘oi’; Verbos em ‘oar’, e em ‘uar’; Acentuação gráfica; Uso do hífen e do apóstrofo; O apóstrofo; Emprego das letras iniciais maiúsculas). (LIMA, Rocha, 1998, pp. V e VI)

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

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

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

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

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

Seis notas de rodapé aparecem neste primeiro capítulo e, como já dissemos neste trabalho, segundo o que pensamos, elas sustentam o discurso do (a) gramático (a), produzindo um efeito de sentido de completude do texto; elas também conferem ao texto certa cientificidade (efeito de sentido), uma vez que elas apontam para os estudos linguísticos neste assunto¹² em particular, esclarecem com (ou sem) exemplos algum ponto do texto¹³ e ainda dão referências de obras linguísticas a respeito de algum item específico¹⁴, indicando a página e outros elementos de referência, sugerindo ao leitor que as consulte. Por outro lado, na tentativa de controlar os sentidos, o gramático recorre às notas de rodapé procurando inutilmente completar o que não se completa (Orlandi, 1996, p. 17).

Quatro observações¹⁵ e quatro notas¹⁶ surgem nesse primeiro capítulo. Para nós, tanto essas observações como essas notas têm um funcionamento específico no discurso gramatical. Elas aparecem ligadas, naturalmente, ao texto que as evocam, produzindo assim um efeito de unidade do discurso. Discursivamente falando, tanto as observações como as notas não, apenas, complementam (completam) o texto gramatical, embora elas se conectem ao texto gramatical produzindo um efeito de unidade, de completude.

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

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

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

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

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

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

Baldini (1999) vai nos dizer que,

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

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

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

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

Outras observações¹⁷ surgem no decorrer de toda a parte que compõe a fonética e fonologia nesta gramática. Para nós, elas também visam completar, imaginariamente, o texto; quanto mais completo o texto, sem espaços para a falta, mais legítimo e “mais verdadeiro”. Na verdade, como sabemos, embora sob o efeito da completude, nenhum texto está completo e as notas, as notas de rodapé, bem como as observações atestam esta incompletude. Isto quer dizer que, um texto, na perspectiva do discurso, nasce a partir de outros (existentes, possíveis e imaginários). Nesta perspectiva, um texto será sempre incompleto, não se fecha em si mesmo, pois fatores externos estarão atuando (necessariamente) na sua constituição.

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

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

4. Considerações finais

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

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

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

Falando de sua posição, da função-autor de gramática, e considerando o deslocamento dessa autoria do gramático, proporcionado pela NGB¹⁸, estes autores, enquanto sujeitos constituídos/interpelados pela ideologia, produzem seus discursos a partir de certo imaginário de língua e, no caso específico de nossa análise, de certo imaginário de fonética e fonologia – um conjunto de sons e fonemas, estudo de acentuação, de encontros vocálicos e consonantais etc. – imaginário este inscrito na prática discursiva de gramáticas de cunho normativo.

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Madalena Benazzi Meotti¹

Greice da Silva Castela²

Introdução

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

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

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

1 Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Professora da Rede Pública de Ensino do Município de Toledo – Paraná. E-mail: mada0803@hotmail.com

2 Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras- nível de Mestrado/Doutorado (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras- nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: greicecastela@yahoo.com.br.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa de mestrado, intitulada “O uso das TICs em uma sequência didática para desenvolver atitude responsiva e multiletramentos no ensino fundamental”, defendida em 2016, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras – nível de mestrado Profissional (Profletras), propôs a elaboração e a aplicação de uma Sequência Didática (SD) em torno do gênero discursivo lenda, valendo-se também de recursos midiáticos, aliando, ao texto escrito, som, imagem, movimento e possibilitando novas formas de circulação desse gênero, por meio da *internet*. Assim, trabalhamos a produção textual, tendo a tecnologia como elemento que contribuiu para que esse processo se tornasse mais significativo e se efetivasse, tornando-se atrativo para os alunos, que convivem em seu cotidiano com as TICs. Diante da proposta pedagógica, elaborada por nós, que integrou TICs e multiletramentos em uma SD do gênero discursivo lenda, indagamos: Esse material contribuiu para o desenvolvimento da atitude responsiva nas produções de textos em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental? Possibilitou a utilização de multiletramentos por esses alunos?

Perante esse objetivo principal elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar nos textos produzidos pelos alunos marcas de atitudes responsivas com relação à compreensão dos elementos constitutivos do gênero;
- Observar se os textos produzidos estão adequados ao contexto de circulação (virtual) e aos interlocutores propostos (leitores e usuários da *web*);
- Identificar se houve a apropriação de multiletramentos pelos alunos.

Neste artigo abordaremos apenas os resultados obtidos a respeito da utilização de multiletramentos pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Toledo - no Paraná, os quais constituíram os sujeitos desta pesquisa. A investigação teve como objetivo geral verificar se a proposta pedagógica, elaborada e aplicada, auxiliou esses alunos a assumirem uma atitude responsiva nos textos produzidos e a desenvolverem seus multiletramentos.

A pesquisa adotou como base teórica a concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988 [1929]) que se efetiva na comunicação discursiva entre os falantes, buscando uma atitude responsiva ativa entre os interlocutores. Para tanto, faz-se necessário apontar teoricamente sobre os gêneros discursivos que, de acordo com Bakhtin (2003), são enunciados que possuem uma “relativa estabilidade”, e que todo falante faz uso no seu processo comunicativo.

Agregamos a SD outros elementos que possibilitaram ampliar o processo de leitura e escrita, utilizando recursos da mídia, uma vez que as TICs se fazem presentes no cotidiano de nossos alunos e da sociedade em geral (ROJO, 2009; ROJO e MOURA, 2012; XAVIER, 2009; BRAGA, 2013; CASTELA, 2009). Nesse sentido, a escola precisa, além de letrar seus alunos, trabalhar com multiletramento, que, de acordo com Cani e Coscarelli (2016), esse conceito envolve dois pilares principais, os quais estão relacionados à construção de sentido na atualidade: “o primeiro é

a diversidade social, ou seja, a variabilidade das convenções do significado em diversos momentos culturais, sociais [...] e o segundo pilar diz respeito a multimodalidade” (CANI e COSCARELLI, 2016, p. 19). Portanto, a escola precisa expandir a forma de ensinar a leitura e escrita para além da alfabética, uma vez que os textos que circulam socialmente apresentam uma semiose entre diferentes linguagens.

A pesquisa se inseriu no campo da Linguística Aplicada, por dedicar-se à investigação dos problemas da linguagem em situação de uso, em contexto escolar ou não (MOITA LOPES, 2006) e na pesquisa-ação. O tipo de pesquisa foi qualitativa-interpretativista (TRIVIÑOS, 1987), uma vez que teve como interesse principal a interpretação das ações realizadas em um contexto socialmente construído, em que a preocupação estava mais com o processo do que com o resultado. Para geração de dados, os instrumentos que utilizamos para atender aos propósitos da pesquisa foram: a observação em sala de aula, gravações das aulas em áudio, o diário de campo (ou de bordo), textos e objetos digitais de aprendizagem produzidos pelos alunos. Na sequência, abordaremos o gênero discursivo e também como esse está ligado ao processo de letramento e de multiletramento, considerando que as TICs fazem parte do cotidiano dos alunos e foram incorporadas no trabalho com a leitura e produção textual.

Gêneros discursivos e multiletramentos

Para Bakhtin (2003) toda a comunicação humana só pode ocorrer por meio de enunciados orais ou escritos, concretos e únicos. A materialização linguística dos enunciados se dá em gêneros discursivos. Nesse aspecto, Brait (2014) estabelece que “as noções de enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege todo o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discurso nela envolvidos” (BRAIT, 2014, p. 65).

Quando se trata de gêneros discursivos é preciso considerar a natureza do enunciado, nos diferentes campos de atividade comunicativa, uma vez que o uso da linguagem interliga todas as atividades humanas e isso se dá por meio de enunciados. Bakhtin (2003) afirma que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros discursivos*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor). É por meio de enunciados que se possibilita a interação verbal e social entre os falantes, nessa perspectiva, o enunciado é a real unidade da comunicação discursiva e os gêneros discursivos moldam os enunciados, uma vez que cada falante irá adequar seu enunciado a um gênero já existente. Assim, cada falante irá adequar seu discurso a um gênero, a partir do seu “querer dizer”, de sua necessidade de comunicar e da esfera social que está inserido. Dessa forma, quanto melhor o falante dominar os gêneros que circulam socialmente, com mais propriedade realizará sua comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003).

Nesse sentido, compreendemos os gêneros discursivos como elementos que viabilizam a interação com o outro. Em sala de aula, cabe ao professor trabalhar sistematicamente com os textos que circulam socialmente, a fim de que os alunos dominem o maior número de gêneros discursivos, uma vez que esses surgem pelas práticas sociais. Entendemos como práticas sociais todo enunciado produzido entre as pessoas, como a escrita de um bilhete, a leitura de uma notícia, de um livro, etc., havendo assim um vínculo entre as práticas sociais e os gêneros discursivos.

De acordo com Lemke (2010), “um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usados e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular” (LEMKE, 2010, p. 457).

As transformações que acontecem na sociedade, tornando-se cada vez mais centrada na escrita, não é mais suficiente saber ler e escrever, mas sim é necessário adquirir habilidades e competências para usar a leitura e escrita. A isso denomina-se letramento. Castela (2009) ressalta que

Não há um conceito de letramento capaz de abarcar todos os sujeitos, as demandas funcionais decorrentes dos lugares sociais ocupados e os contextos espaciais, temporais, culturais e políticos. Esse termo abarca um *continuum* que passa por muitos níveis de habilidades de leitura, escrita e usos sociais, visto que variam em função das necessidades individuais e sociais, do contexto social e cultural. (CASTELA, 2009, p. 50, grifo da autora)

Para se definir letramento Soares (2000) estabelece que há duas principais dimensões: a individual e a social. A dimensão individual do letramento constitui-se num conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, com distinção entre a apreensão do processo de leitura e escrita. Com relação a dimensão social do letramento, Soares (2000) refere-se às práticas sociais em que se torna necessário as habilidades de leitura e escrita, ou seja, “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2000, p. 75). A autora acrescenta que “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2000, p. 72).

A sociedade está em constante mudança e isso ocorre em todos os campos de atividade humana. Uma dessas mudanças ocorreu por conta dos avanços das TICs que acabaram por impor muitos desafios à educação, em especial ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, pois precisamos de uma escola, segundo Cope e Kalantzis (2000) “que auxilie os alunos para agir no mundo com conhecimento e as competências necessárias para serem cidadãos e trabalhadores ativos e informados num mundo de mudanças” (COPE e KALANZIS, 2000, p. 85).

Assim, tratar de práticas de leitura e escrita que são veiculados socialmente, é necessário considerar também os textos que circulam em ambiente virtual. Nessa perspectiva, Xavier (2009) acrescenta que essa compreensão exige dos cidadãos reflexão e aprendizagem das novas maneiras de

ler, escrever, publicar nas redes de comunicação pela *internet*. Dessa forma, a escola precisa assumir a responsabilidade em desenvolver nos alunos novas habilidades e competências, pois o leitor é também navegador e age de forma interativa e colaborativa. O leitor/aluno, ao acessar os ambientes virtuais, precisa compreender esses novos modos de representação da linguagem verbal e não verbal, os quais são materializados em inúmeros gêneros discursivos, que circulam nos meios virtuais. Lemke (2010) afirma que há habilidades de autoria e análise crítica multimidiática, que ao longo do tempo foram trabalhadas e que hoje não são mais suficientes.

Nessa perspectiva, todo gênero e letramento multimidiático, não pode se restringir a adição de mídias separadas, pois os significados não ocorrem pela divisão, mas o “texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto” (LEMKE, 2010, p. 462). Assim, os multiletramentos na escola são importantes e necessários, uma vez que as práticas multiletradas ocorrem em função das “mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver *on-line*” (DIAS, 2012, p. 8). O conceito de multiletramento torna o ensino da Língua Portuguesa num constante questionamento e formação de um aluno crítico. Dessa maneira, não é possível conceber o ensino de forma descontextualizada, mas entender que as TICs como integradoras ao texto escrito de imagem estática em movimento e som, criando uma nova diagramação. Nesse sentido, essa dinâmica precisa ser trabalhada na perspectiva de multiletrar, ou seja, como construir sentidos nesses textos que circulam no ambiente digital, com uma semiose de linguagens e signos (ROJO & MOURA, 2012). A leitura e a escrita nesse ambiente requerem outras habilidades, pois incluem diversas formas de interação.

O trabalho com a língua em sala de aula precisa tornar-se mais dinâmico e possibilitar ao aluno que leia e escreva utilizando todos esses recursos disponíveis pela tecnologia e pelas mídias. Tendo em vista essa perspectiva, durante a pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras, elaboramos e aplicamos uma proposta didática que se constituiu em uma SD em torno do gênero discursivo Lenda e agregamos elementos das TICs para possibilitar, além do processo de leitura e escrita, os multiletramentos dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, sujeitos da pesquisa.

Resultados obtidos

Os dados que foram gerados pelos instrumentos de pesquisa utilizados possibilitou-nos analisar a utilização das tecnologias por parte dos alunos e, conseqüentemente, desenvolverem seus multiletramentos. A pesquisa ocorreu numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede municipal de Toledo, no Paraná. A aplicação dessa proposta totalizou 37 h/aulas, com atividades conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 1. Divisão das aulas na implementação do material pedagógico

MÓDULOS/AULA	ATIVIDADES
Módulo 1 – 4 aulas	Apresentação da situação e seleção do gênero discursivo. Reconhecimento do gênero.
Módulo 2 – 4 aulas	Reconhecimento do gênero discursivo “lenda”.
Módulo 3 – 5 aulas	Seleção de uma lenda - Texto - trabalhando com questões de análise do contexto de produção e finalidade do gênero, análise da estrutura composicional, análise do conteúdo temático e atividades de análise linguística.
Módulo 4 – 24 aulas	Produção e reescrita do gênero discursivo e circulação do gênero. Nesse momento foi proposto as atividades de produção e a circulação do gênero que ocorreu por meio vídeo interativo e livro virtual.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esse quadro demonstra o percurso utilizado para o trabalho com o gênero, mas a proposta completa da SD elaborada pode ser consultada em Meotti e Castela (2016). Ao levarmos textos do gênero lenda para a sala de aula e realizarmos essa proposta pedagógica sistemática com os alunos, nosso objetivo foi de que ocorresse o reconhecimento, leitura, interpretação, produção e reescrita de textos do gênero, bem como estabelecer uma aproximação entre os textos do gênero que circulam na sociedade e também por meio digital.

Solicitamos que acessassem *sites* em que haviam lendas para proceder a leitura pela interface da tela do computador. Estabelecemos a situação de interação que se constituiu na proposta de reconto de lendas, as quais se tornariam livros virtuais e vídeos interativos, com circulação na *internet*. Para o reconhecimento do gênero solicitamos que os alunos fizessem a leitura de lendas escritas e em formato de vídeo, acessando para isso diversos *sites*. Algumas questões propostas aos alunos solicitavam que estabelecessem paralelos entre o texto escrito e o texto em formato de vídeo, que agrega simultaneamente diferentes modalidades de linguagens, decorrentes das ferramentas e recursos possibilitados pelas TICs. Isso exige novos letramentos, ou seja, desenvolvimento de novas capacidades para que os alunos leiam, compreendam e produzam textos nesse contexto (ROJO, 2009).

Durante a pesquisa utilizamos o espaço da própria sala de aula da turma e o laboratório de informática da escola. Cada aluno foi identificado por uma letra do alfabeto, garantindo o sigilo dos nomes dos participantes. A turma pesquisada possuía 20 alunos matriculados e de acordo com questionário aplicado a maioria possuía acesso a algum recurso tecnológico e à *internet*.

Durante a aplicação da SD foram trabalhadas atividades de leitura, no sentido de os alunos reconhecerem o gênero lenda e, posteriormente, procederem a produção escrita desse gênero. Contudo, os textos escritos pelos alunos foram transformados em livros virtuais e em vídeos interativos (VILOs). No total foram produzidos 8 (oito) livros virtuais e 4 (quatro) VILOs, postados no *blog*, <<http://profemadabm.blogspot.com.br/>>, criado pela pesquisadora.

O processo de transformação dos textos dos alunos, em formatos diferenciados para circulação na *internet*, possibilitou o uso de inúmeros recursos disponibilizados pelas TICs e o desenvolvimento dos multiletramentos desses alunos. Os dados revelaram que os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar com vários recursos das TICs como:

- Acessar *sites* de busca na *internet*;
- Trabalhar com processador e editor de texto do *Word*;
- Elaborar *slides* utilizando o programa *Power Point*;
- Acessar vídeos na *internet*;
- Utilizar ferramentas como copiar, colar, preenchimento de fundo;
- Baixar imagens e áudios de outros equipamentos (celular) para o computador;
- Trabalhar com o programa *Window Movie Maker*, que possibilitou a edição dos vídeos;
- Gravar áudios utilizando o programa *Voice Recorder* no celular;
- Elaborar VILOs;
- Converter arquivos em PDF;
- Transformar *slides* em *e-book* utilizando o *site* <www.issuu.com>.

Em se tratando dos multiletramentos, reportamo-nos a Castela (2009) quando afirma que “isso inclui o desenvolvimento da produção escrita e a capacidade de se comunicar através da *Internet*. Ao mesmo tempo, habilita o sujeito a construir sentidos através do domínio das tecnologias de produção de texto, imagem e som” (CASTELA, 2009, p. 57- 58). Todos esses recursos disponibilizados pelas TICs foram utilizados em função do que nos propomos durante a aplicação da proposta pedagógica, que foi trabalhar com o gênero discursivo lenda de modo que os alunos pudessem, além de desenvolver seu processo de leitura e escrita, desenvolver seus multiletramentos, pois acreditamos que a tecnologia faz parte do contexto social da grande maioria dos alunos e inseri-la no contexto escolar enriquece as possibilidades pedagógicas dos professores e serve de motivação para os estudantes. Os dados obtidos por meio de questionário revelaram que a maioria dos alunos possuía acesso às tecnologias, pois dos 20 (vinte) participantes da pesquisa, 16 (dezesesseis) tinham acesso à *internet*³. Os próprios alunos, em suas respostas ao questionário, disseram que aprenderam, durante a aplicação da proposta pedagógica, muito mais sobre como utilizar esse recurso e não somente para jogos *online*.

Na sequência, apresentamos um exemplo de livro virtual e um VILO, produzido pelos alunos durante a aplicação da proposta didática e postados, juntamente com os demais Objetos Digitais de Ensino e Aprendizagem (ODEAs) produzidos, no *blog* educacional criado.

3 Consideramos aqui quem tinha computador, *notebook*, *tablet* ou celular – modelo *smartphone* ou *iphone*.

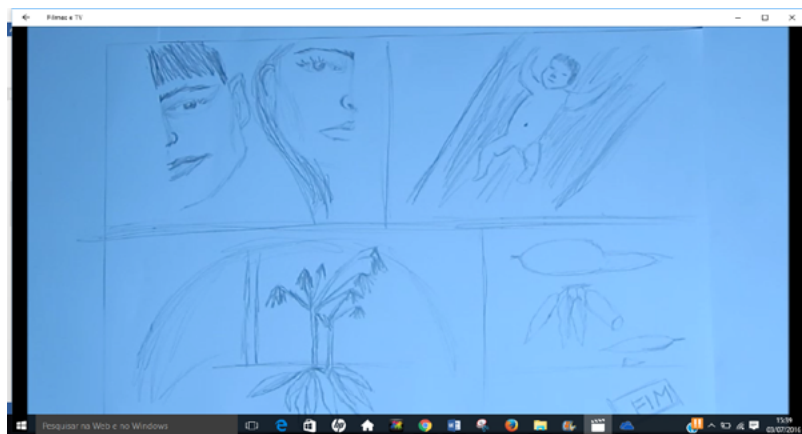


Figura 1. Vídeo interativo – VILO – Lenda do Milho

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 2. Livro virtual – Lenda do Guaraná

Fonte: Arquivo pessoal

Como afirma Dias (2012), é relevante possibilitar, no fazer pedagógico, as práticas multiletradas. Acreditamos que ao trabalhar com as lendas indígenas possibilitamos aos alunos contato com a pluralidade étnica que compõe o povo brasileiro, o qual possui uma diversidade cultural e maneiras diferentes de compreender o mundo. Cabe a cada sujeito saber compreender essa pluralidade de crenças e modos de vida, respeitando-as.

Com relação as TICs, defendemos que as ferramentas digitais ampliam as possibilidades de ensino, incentivando a interação, o uso de outras linguagens, a própria leitura nos inúmeros *sites* existentes, a utilização de animações e a gama enorme de possibilidades de escrita e circulação social. Ainda com relação aos multiletramentos, destacamos que, no decorrer da aplicação da proposta pedagógica, propomos a circulação das produções de texto em ambiente digital, requerendo dos alunos o manuseio com recursos das TICs para que seus textos tivessem uma configuração diferente

do suporte papel. Nesse processo, foi necessário instrumentalizar os alunos para que pudessem transformar seus textos em formato de livro virtual e para a elaboração dos VILOs. Os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com a orientação da pesquisadora, conseguiram realizar a proposta e demonstraram ter gostado bastante da experiência, de acordo com o questionário final aplicado.

Considerações finais

Buscamos refletir sobre a utilização das TICs e o desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do município de Toledo – Paraná nas aulas de Língua Portuguesa tendo como base teórica a linguagem numa perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2003) e o gênero discursivo como materialização linguística dos enunciados no processo de comunicação discursiva.

Consideramos que a proposta pedagógica possibilitou o desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos envolvidos nessa pesquisa. Entretanto, deixa evidente que é necessário um investimento na formação de professores, para conhecerem e atuarem com esses recursos. Nesse aspecto, retomamos Castela (2009) ao afirmar que “compartilhamos a opinião de que é possível integrar a tecnologia no ambiente educacional em harmonia com os métodos e práticas de ensino já existentes” (CASTELA, 2009, p. 58), mas para isso é fundamental investimento na formação docente.

Ressaltamos que no cotidiano pedagógico a inserção das tecnologias no ensino de Língua Portuguesa não precisa ocorrer no trabalho com todos os gêneros discursivos. Cabe ao professor elencar alguns gêneros em que seja possível trabalhar com as TICs, de acordo com sua realidade e possibilidade. Contudo, nossa pesquisa demonstrou que inserir a tecnologia somente enriquece o trabalho do professor e amplia as possibilidades de leitura, escrita e circulação dos textos.

A partir da revisão teórica e das reflexões realizadas durante essa pesquisa, esperamos que possamos contribuir para estimular professores que atuam no Ensino Fundamental a alçar velas e navegar pelas inúmeras possibilidades que as TICs podem trazer aos processos de ensino e aprendizagem e suscitar o interesse em mais pesquisas sobre o ensino da língua utilizando recursos das TICs como uma ferramenta que pode contribuir para as aulas dependendo de como seja empregada pelos docentes.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail e VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4.ed.SP: Martins Fontes, 2003.
- BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes Virtuais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin: Conceitos-chave**. 5.ed.SP: Contexto, 2014.

- CANI, Josiane Brunetti e COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KRESCH, Dorotea Frank. COSCARELLI, Carla Viana. CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 2016.
- CASTELA, Greice da Silva. **A Leitura e a Didatização do (hiper)texto Eletrônico no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE)**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, UFRJ, 2009.
- COPE, B.; KALANZIS, M. (Ed.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: Psychology Press, 2000.
- DIAS, Reinildes. Web Quests: **Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, 2012.
- LEMKE, J. L. Letramento Multimidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**. vol.49, n.2, SP, jul/dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 15 ago.2015.
- MOITA LOPES, Luis Paulo. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com apoio de Tecnologias. In: MORAN, J, Manuel, Marcos. T. Maseto, Marilda A. Behrens. **Novas Tecnologias e mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas/SP: Papirus, 2013.
- ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. SP: Parábola, 2012.
- _____. **Letramentos múltiplos escola e inclusão social**. SP: Parábola, 2009.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- XAVIER, Antonio Carlos **A era do Hipertexto**. Linguagem e Tecnologia. Editora UFPE, 2009.

Avaliações e crenças de uma comunidade no Alto Pantanal Mato-Grossense: língua e cultura

Jocineide Macedo Karim ¹

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta aspectos linguísticos e culturais de habitantes nativos do Alto Pantanal Mato-Grossense, mais especificamente moradores da comunidade São Lourenço, localizada na cidade de Cáceres. Neste espaço pretende-se ainda apresentar por meio de trechos de entrevistas realizadas na comunidade avaliações e crenças dos entrevistados a respeito de sua cultura. Nesse contexto se incluem atitudes de aceitação ou de rejeição, consideradas positivas ou negativas, que influenciam o modo como o nativo percebe os aspectos culturais do seu grupo.

O português falado por habitantes tradicionais de Cáceres moradores da comunidade em estudo apresenta marcas das variedades que o formaram, traços provenientes da linguagem dos colonizadores da região. Muitas variantes em uso na comunidade são características de variedades populares do português do Brasil. Pode-se supor que o falar da comunidade tenha se constituído a partir da miscigenação que aconteceu na região pela ação do colonizador bandeirante, paulistas e europeus vindos da região Norte de Portugal.

1.1 A comunidade São Lourenço

A comunidade São Lourenço está localizada às margens da rodovia BR-070, distante, aproximadamente, 6 km do centro da cidade.

Conforme a Lei nº 1.411, de 8 de outubro de 1997, da Câmara Municipal de Cáceres, que dispõe sobre a criação e a delimitação dos bairros da cidade, o bairro São Lourenço tem seu ponto inicial na margem da Rodovia BR-070 e seu ponto final no Canal do Renato.

Buscamos informações sobre a constituição do bairro São Lourenço com os habitantes do local². Entre eles entrevistamos a Presidente da Associação dos Moradores do bairro de 1995 a 2011. Segundo ela, o primeiro morador da comunidade foi o Sr. Antônio Cotia, que possuía uma grande área localizada na entrada do bairro, onde mantinha um matadouro, em que se abatia gado para o

¹ Professora Doutora em Linguística do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso Campus de Cáceres – Coordenadora do projeto de pesquisa: Aspectos linguísticos e culturais da comunidade mato-grossense. Bolsa CAPES/PNPD/UEMS. jocineidekarim@yahoo.com.br.

² A Lei nº 1.411 que dispõe sobre a criação e delimitação dos bairros da cidade é o único documento oficial encontrado durante a pesquisa realizada na Câmara Municipal e na Prefeitura da cidade que se refere ao Bairro São Lourenço.

abastecimento do comércio local. Nessa época, algumas pessoas tomaram conhecimento da existência de terras devolutas naquela localidade e, a partir daí, os habitantes passaram a ocupar os terrenos e a construir suas casas. Esse foi o primeiro passo para a formação da comunidade São Lourenço, ou seja, ela começava a ser urbanizada.

Conforme informações dos moradores, a localidade era considerada extensão do Bairro do Rodeio e sua transformação em bairro ocorreu pela necessidade de os moradores terem atendimento médico, então realizado no Posto Regional de Saúde, no bairro São Miguel. Durante o preenchimento das fichas dos pacientes para a consulta médica, os moradores informavam nomes diferentes para a localidade. Esse fato dificultava o trabalho das agentes de saúde na organização das fichas dos pacientes, resultando em constantes reclamações. Por esse motivo, os moradores se reuniram e cobraram da administração municipal uma definição para a localidade ocupada.

A administração municipal analisou o número de habitantes que viviam na área ocupada e autorizou a criação da Associação dos Moradores e a nomeação do bairro. A Associação foi criada em 01/08/1988 e, em consenso, os moradores escolheram o nome do Sr. Lourenço, um cidadão que fez parte dos primeiros habitantes a se estabelecer na área, e sempre buscava a união de todos nos momentos de discordância por delimitação de espaço. Deu-se então a nomeação do Bairro São Lourenço, topônimo que contém, ao mesmo tempo, o nome do morador homenageado e o nome do Santo Padroeiro³, de origem espanhola, que teria sido levado a Roma e incumbido de administrar os bens da Igreja. Para socorrer os pobres, dividiu e entregou toda a riqueza da igreja aos carentes.

No dia 10 de agosto, em que é comemorado o dia de São Lourenço, a comunidade realiza a festa em homenagem ao seu padroeiro. A festa segue a tradição e o ritual é bem conhecido na região. Primeiro, os devotos seguem em procissão pelas ruas da comunidade, em seguida levantam o mastro em frente à residência onde ocorre a celebração. Ao término da reza é servido o jantar ao som da viola de cocho e do ganzá, com a dança do siriri e a roda do cururu.

Em relação ao perfil sociocultural, nossos informantes, nativos da cidade de Cáceres, moradores do São Lourenço, integram o grupo de habitantes que utiliza a variedade linguística local com os traços característicos das regiões mais antigas do Estado de Mato Grosso e usos do português popular; exercem trabalhos manuais e do campo, e em termos de escolaridade, variam desde nenhuma escolaridade até, no máximo, a 8ª série.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste espaço apresentamos os procedimentos metodológicos e teóricos adotados na realização deste estudo. O *corpus* analisado foi constituído a partir de entrevistas realizadas conforme sugestões de Labov (1972) e Tarallo (1997). Foram entrevistados doze informantes nativos da cidade de Cáceres,

3 Fonte: artigo do site: <http://marcioreiser.blogspot.com/2009/08/sao-lourenco.html>.

que fazem parte da comunidade São Lourenço. Os informantes, com linguagem estabilizada, se distribuem em duas faixas-etárias: a primeira, de 42 a 51 anos (adultos mais novos) e, a segunda, de 59 a 91 anos (adultos mais velhos). Essa escolha se justifica pelo fato de que nessas faixas-etárias os falantes apresentam um comportamento definido em relação à linguagem. Foram entrevistados seis informantes de cada faixa etária, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 *Atitudes da comunidade em estudo*

Calvet (2002) ressalta que existe um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, e para com as pessoas que as utilizam, que torna vaga a análise da língua como simples instrumento linguístico. Desse modo, na análise linguística devem-se levar em conta as questões sociais, a variação linguística da comunidade que se pretende observar, e as atitudes dos usuários da língua com relação a essa variação. Atitudes de rejeição ou de aceitação, consideradas negativas ou positivas, muito provavelmente podem produzir um efeito sobre o modo como os usuários tomam consciência e percebem a fala do outro. A partir dessas reações, especialmente das negativas, surge o preconceito linguístico considerado também como uma forma de atitude do usuário da língua, tendo como alvo o falante.

Essas ideias ou convicções preconcebidas sobre alguém ou algo, resultantes de expectativas, hábitos de julgamento ou de falsas generalizações, são denominadas de estereótipos e, segundo Calvet (2002), não se referem apenas a línguas diferentes, mas da mesma forma às variantes geográficas das línguas, classificadas conforme uma escala de valores.

Conforme Labov (1972/2008, p.140)⁴, “os procedimentos da linguística descritiva se baseiam na concepção da língua como um conjunto estruturado de normas sociais”. Nessa perspectiva, a língua é vista pelos sociólogos como uma das formas do comportamento social, transmitida como herança social, que só pode ser analisada no contexto social, no qual está inserida. Para Labov, o estereótipo social surge na comunidade a partir do conhecimento dos membros adultos da sociedade, mesmo quando não corresponde a nenhum conjunto de fatos objetivos. Membros de determinadas comunidades se referem aos estereótipos, que podem ter uma marca geral, ou mesmo uma frase geral para identificar certo grupo.

Como exemplo de estereótipo, lembramos uma frase muito utilizada para identificar o falar cuiabano, mencionada por Silva Neto (1960, p.70): “*tchuva tchoveu, Cotxipó (Coxipó) entcheu, petxe (peixe) morreu, tá sôrto, marvado?*”

4 A indicação de páginas se faz pela tradução brasileira de 2008, Bagno, Scherre e Cardoso.

Como assinala Labov (1972/2008, p. 361), “alguns traços estereotipados são muito estigmatizados, mas notavelmente resistentes e duradouros”, outras variáveis. Em toda comunidade existem os falantes que têm mais consciência do que outros das formas prestigiosas de falar, e cujo comportamento é influenciado pelos padrões externos de comportamento. Os informantes são capazes de explicitar o saber sobre a língua e assim o fazem até determinado grau.

3.2 *Abordagem da cultura*

Neste estudo buscamos em Lévi-Strauss (1958/1975) os pressupostos para elucidar as questões que se estabelecem em referência à cultura da comunidade em estudo. Segundo o autor (1958/1975, p. 86)⁵, é complexa a relação entre linguagem e cultura. Para o etnógrafo, “pode-se, inicialmente, tratar a linguagem como um *produto* da cultura: uma língua, em uso numa sociedade, reflete a cultura geral da população”. Mas de outra forma, a linguagem pode ser considerada como uma parte da cultura; se constitui como um dos seus componentes. Nesse sentido, Lévi-Strauss menciona a definição de Tylor, para quem a cultura é um conjunto complexo que compreende as ferramentas, as instituições, as crenças, os costumes e a língua. Para Lévi-Strauss (1958/1975, p. 86), a linguagem pode ser considerada como condição da cultura, por duplo motivo:

Diacrônico, visto que é sobretudo através da linguagem que o indivíduo adquire a cultura de seu grupo; instrui-se, educa-se a criança pela palavra; ralha-se com ela, lisonjeia-se com palavras. Situando-se de um ponto de vista mais teórico, a linguagem aparece também como condição da cultura, na medida em que esta última possui uma arquitetura similar à da linguagem. Ambas se edificam por meio de oposições e correlações, isto é de relações lógicas. Tanto que se pode considerar a linguagem como um alicerce destinado a receber as estruturas às vezes mais complexas, porém do mesmo tipo que as suas, que correspondem à cultura encarada sob diferentes aspectos.

Conforme Lévi-Strauss, qualquer esforço para formular os problemas tanto linguísticos como culturais coloca pesquisadores numa situação excepcionalmente complexa. De um lado temos a língua, do outro a cultura, como se o problema pudesse ser definido em termos de causalidade: “é a língua que exerce uma ação sobre a cultura? Ou a cultura sobre a língua? Não nos lembramos suficientemente de que a língua e a cultura são duas modalidades paralelas de uma atividade mais fundamental (...) o espírito humano” (LÉVI-STRAUSS, 1958/1975, p. 89).

Neste espaço, consideramos o ponto de vista dos entrevistados da comunidade-São Lourenço sobre aspectos da cultura e das crenças que vivenciam na comunidade. Os dados em que se baseia esta análise foram coletados⁶ por meio questionário estruturado com perguntas referentes aos seguintes

5 A indicação de páginas será realizada pela tradução brasileira, de 1975. LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Tradução de Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

6 Os dados coletados neste artigo fazem parte de minha tese de Doutorado em Linguística intitulada: *A comunidade São Lourenço em Cáceres-MT: aspectos linguísticos e culturais* (2012) defendida na UNICAMP.

tópicos: a percepção do nativo em relação à cidade; traços de identidade social; manifestações culturais; manifestação religiosa; danças tradicionais: o cururu e o siriri e as lendas.

Na comunidade São Lourenço observa-se variantes que identificam a norma local, algumas aparentemente exclusivas da região sudoeste do Estado de Mato Grosso, que foram colonizadas por bandeirantes de São Paulo e europeus da região Norte de Portugal e outras partilhadas com outras regiões do Brasil. Considerando os aspectos fonético e morfossintático, apresentamos os usos linguísticos característicos do falar⁷ local, claramente identificados em nota de rodapé e exemplificados nas entrevistas realizadas na comunidade são eles: a) uso do masculino em vez do feminino na concordância nominal de gênero; b) realizações africadas [tS] e [L] em vez das fricativas [S] e [Z]; c) alternância de [ãw] e [õ]; d) hipértese (deslocamento de um fonema de uma sílaba para outra na mesma palavra); e) uso de *memo* para mesmo; f) : a troca do *l* pelo *r*; g) Item lexical *Ribuçá* em vez de *cobrir*, *recobrir*; h) Forma lexical *Tchá* usado no lugar de *senhora*.

A pergunta inicial proposta aos informantes foi: *Você gosta de morar em Cáceres? Por quê?* Nas respostas constatamos que os entrevistados têm atitudes muito semelhantes. Todos responderam que gostam de morar em Cáceres, consideram a cidade como o melhor lugar para viver, é tranquilo, o seu povo é hospitaleiro. Destacamos algumas respostas representativas dessa posição:

(1) Gosto... porque a vida pra nós **esse minina**⁸... eu acho que no Brasil inteiro o pantanal e principalmente pra mim que sou mato-grossense... sou cacerense nascido pantaneiro legítimo... pra nós é uma **sastisfação**⁹ ser cacerense... e morar aqui dentro de Cáceres... e pra mim não existe outra terra melhor que a nossa.(M2)¹⁰

(2) Eu gosto ((risos))... ah porque eu... isso aí eu já acostumei né... nasci aqui... já criou aqui... já criei meus filhos... agora tô criando meus netos eu nunca foi pra outro lugar. (F1).

(3) Gosto... porque eu nasci aqui... tô nessa idade.... daqui nunca sai pra lugar nenhum... já tá muito **custumado**¹¹ já nasci e criô nesse lugar. (F2).

Nos depoimentos dos informantes observamos reações positivas em relação a viver na cidade de Cáceres, lugar de nascimentos dos habitantes, eles acreditam que a facilidade em conviver no mesmo espaço com a família oferece condições saudáveis para criar os filhos e netos. Percebemos ainda, a importância do Rio Paraguai na vida da comunidade São Lourenço. Alguns utilizam o rio

7 Conforme Dubois (1998), o falar “possui regras sintáticas e vocabulários que lhe são específicos e muitos outros que são comuns a muitos falares da língua ou mesmo a todos”.

8 Destacamos o uso do masculino no lugar do feminino na concordância nominal de gênero, como em: esse menina.

9 Destacamos o uso linguístico característico do falar da comunidade em estudo: Hipértese (deslocamento de um fonema de uma sílaba para outra na mesma palavra), como em: sastisfação (sastisfação).

10 O código, M1 corresponde a informante do sexo masculino da 1ª faixa etária (adulto mais novo); M2 equivale ao informante do sexo masculino da 2ª faixa etária (adulto mais velho); F1 representa a informante do sexo feminino da 1ª faixa etária (adulto mais novo); F2 equivale a informante do sexo feminino da 2ª faixa etária (adulto mais velho).

11 Destacamos o uso linguístico característico do falar local: o uso do masculino no lugar do feminino na concordância nominal de gênero, como em: acostumada (costumado).

como meio de sustentar a família, são pescadores profissionais, homens e mulheres que utilizam o rio para o trabalho, mas também para o lazer. Destacamos uma resposta ilustrativa:

(4) Gosto... mais por causa do Paraguai **memo**¹² aí né. Né DGilão... não tem uma cidade melhor que aqui em Cáceres... por causa do rio aí. Cê passa mão numa varinha... numa linhadinha... passa mão num sal... numa farinha uma mandioca e vai pra beira do rio cê tá comeno... (M1).

Historicamente, o Rio Paraguai teve e tem grande importância para a cidade de Cáceres e grande influência para a população, principalmente para os pescadores, os ribeirinhos e os turistas internos e externos. O Rio Paraguai é testemunha ocular da cidade desde a sua fundação até a sua transformação em porto fluvial para exportação de grãos. Além disso, atrai turistas pela exuberância de beleza natural e pela pesca no Alto-pantanal.

Neste espaço, procuramos apresentar as atitudes dos nossos informantes em relação à sua identidade social. Interessa-nos saber a opinião da comunidade São Lourenço sobre fazer parte do grupo de nativos da cidade de Cáceres. Para isso, perguntamos ao informante: *Você sente satisfação em ser cacerense? Por quê?*

A maioria dos entrevistados (92 %) respondeu que tem satisfação, orgulho de ser cacerense e de fazer parte do grupo de nativos de Cáceres. Uma pequena parcela dos entrevistados (8%) não respondeu à questão. Seguem alguns dos exemplos representativos das respostas positivas:

(6) ((Sinto)) Orgulho... orgulho por causa... que eu nasci nessa terra e todo que aqui é uma cidade que é pacata... é hospitaleira. Todo mundo **tchega**¹³ em casa de **quarquê**¹⁴ um... todo mundo... porque eu sou cacerense eu tenho esse dom... (...) **atcho** que é nosso dom é esse aqui... por causa da hospitalidade. (M2).

(7) Eu tenho... tenho... porque os cacerense são muito bondoso... são **carmo** pra fazer uma coisa precisa ((coisa séria)). (F2).

Observamos reações positivas dos habitantes nativos em relação a sua identidade social. Incluímos na entrevista duas perguntas com o objetivo de verificar como o nativo da comunidade São Lourenço vê as tradições culturais de sua comunidade. A primeira pergunta foi: *Quais tradições cacerenses fazem parte de sua vida (as danças, as comidas, as rezas)?* A maioria indicou as manifestações religiosas (as rezas), as danças, (o cururu e o siriri).

Durante a pesquisa de campo observamos que a comunidade São Lourenço é marcada pela religiosidade. Nossos informantes são católicos, participam da Paróquia Nossa Senhora Aparecida, situada no Bairro São Luiz, próximo à comunidade São Lourenço. A paróquia desenvolve várias

12 Destacamos no falar do informante a forma linguística frequente na comunidade: uso de *memo* para mesmo.

13 Em negrito registramos a Realização africada [tʃ] em vez da fricativa [ʃ], como nas palavras: chegar (tchegar) e acho (atcho) frequente no falar local.

14 Registramos o uso linguístico: a troca do *l* pelo *r*, como nos exemplos: qualquer (quarquê), calmo (carmo).

atividades que envolvem as pessoas dos bairros mais próximos. Além da participação nas atividades da Paróquia Nossa Senhora Aparecida, os informantes da comunidade São Lourenço realizam em suas residências as festas em homenagem aos santos como: São Sebastião, São Gonçalo, São Pedro, São João, etc. Há dois momentos interessantes nas festas: o primeiro é o ritual da reza e, o segundo, os festejos com o cururu e o siriri. As respostas abaixo reproduzidas revelam o sistema de doutrina, a crença e as práticas rituais próprios da comunidade.

(8) Ah eu acho a religião né... as rezas... ah tem São **Sebastion**¹⁵ né... São **Sebastion**... que o meu esposo o aniversário dele é dia de São **Sebastion**... e nós rezamos pra São **Sebastion** né... e Nossa Senhora Aparecida né... que tem a paróquia... né é na Avenida São Luiz. ((primeiro vem)) A ladainha aí vem o hino de São **Sebastion**... né... ((cantou)) é dia vinte de janeiro lhe amarraram em um morão de crave jarão de fretcha ((jogaram muitas flechas)) meu senhor São **Sebastion** ((risos)). (F1)

(9) Eu se eu gosto de rezá... ichi... demais... fazia ((reza)) de São Pedro... ichi demais... tenho até ali meu artá. Ladainha... ladainha.. cantava oferecido pra São Pedro... os festeiros que fazia. São Pedro ((começou a cantar)) O meu grorioso São Pedro... o primeiro Deus te salve pelo bom procedimento ele está segurando a tchave... São Pedro veio de Roma... **São José de Maranhon**... São Pedro com sua tchave... São José com seu **baston**. (F2).

Os relatos confirmam atitudes positivas da comunidade São Lourenço em relação às rezas. Sobre as práticas religiosas, Bosi (1992) observa que elas fazem chegar às pessoas simples os livros clássicos da fé e permitem que eles convivam com a grande arte: música, pintura, arquitetura, dança, poesia. No contato com os nossos informantes, pudemos observar, nas residências visitadas, um espaço reservado em homenagem aos Santos de devoção de cada família da comunidade.

Fazem parte das manifestações culturais da comunidade cacerense as danças o *cururu e siriri*. O cururu é uma dança tradicional, atestada com frequência nas cidades mais antigas do Estado de Mato Grosso. No cururu os cantadores fazem um círculo, ao som da viola de cocho ou do ganzá embaixo do braço. Da dança participam somente homens, chamados cururueiros. Para formar a roda do cururu há necessidade de, no mínimo, dois cantadores, um para tocar a viola de cocho e outro para o ganzá. Os cururueiros são geralmente homens simples que tocam viola de cocho e ganzá a noite inteira sem parar. Por meio da dança na roda de cururu, o cururueiro revela toda sua virtude e o conhecimento adquirido no decorrer do tempo, transmitido de pai para filho, pela tradição oral.

Segundo Luyten (1992, p. 97), o cururu “apresenta, no seu aspecto poético, quatro partes diferentes: licença, saudação, louvação e carreira”. Esses mesmos aspectos são encontrados no ritual da comunidade em estudo. Conforme Luyten, o cururu também ocorre em São Paulo no cenário-musical popular da região caipira. Conforme o autor, o cururu resiste, mais do que os outros folguedos populares, à anemia geral causada pelos meios modernos de difusão de cultura. Ele observa que

15 Destacamos o uso característico do falar local: A alternância de [õ] e [ãw], como os exemplos registrados em Sebastião (Sebastion), Maranhão (Maranhon), bastão (baston).

atualmente há dois polos que dançam o cururu no Estado de São Paulo: Sorocaba e Piracicaba. Mas a dança continua presente em muitas outras localidades do interior de São Paulo, especialmente nas localidades com menor teor de migração. O pesquisador menciona ainda que o cururu continua presente no norte do Paraná, em Goiás, Mato Grosso do Sul e principalmente em Mato Grosso, que conta com muitos cantadores de cururu.

De acordo com Bosi (1992), o cururu ocorre desde 1950 nas Águas de São Pedro, Bernardino de Campos, Conchas, Fernandópolis, Iperó, Itatinga, Itapirina, Jaú, Guarulhos, Monte Azul Paulista, Rio das Pedras, Bananal e Guararema.

O *siriri* também é uma dança tradicional no Estado de Mato Grosso, comum nas comemorações religiosas da comunidade em estudo. Nessa dança participam crianças, homens e mulheres, que dançam ao som da viola de cocho, do ganzá e do mocho. O *siriri* é dançado em rodas ou fileiras formadas por pares. Segundo Grando (2002, p. 14), no *siriri*, “ao dançar, o corpo expressa uma determinada vida social cujas ações se constituem segundo códigos e convenções simbólicas definidas pela cultura do grupo social a que pertence”. Segundo a autora, os pares acompanham a música simples e alegre cantada cujos temas mudam de verso para verso e cujas composições homenageiam santos, cidades, a natureza, e até pessoas, geralmente os donos das festas.

(10) Ah eu **djá**¹⁶...eu djá... eu **djá** foi..eu sou católico...mas eu num eu **djá** foi **djá** ensinei muitas criança dançá... no colégio quando eu prestava ainda né... eh forcrórica... é siriri... quadrilha... São Gonçalo... tudo eu ensinava a criançada no colégio... saía até no disfile... ensinava eles... . (M2)

(11) Ah meu... o que eu gosto memo... é o cururu né. Eh o cururu eu gosto... **hodje** pra mim i numa reza... e se falá pra mim... vai lá na minha festa... eu vô... levanto o mastro... rezo... cabô eu venho imhora... porque hoje eu não penso mais em dançã... bebida... faz muito tempo que eu não bebo... fumo... **atcho**... que é por isso que eu estou bem. Posso por meas duas mãos... meu braço não treme. O cururu eu gosto muito... a festa... a levantação de mastro... treiná a moçada na escola pra dançá... Pera aí um pouquinho vô mostra minha viola de **cotcho**. (M2).

Nas entrevistas observamos reações positivas, os informantes mostraram sua adesão às tradições locais, manifestando sua emoção ao tratar desses valores da comunidade.

O *siriri* é acompanhado principalmente pela viola de cocho. A viola de cocho é um instrumento feito de madeira encontrada no pantanal; tem cinco ordens de cordas simples, quatro cordas de tripa de animal e uma revestida de metal. Atualmente, as cordas de tripa de animal estão sendo substituídas por fios de nylon devido à proibição de caça na região do Pantanal. Para a fabricação do corpo do instrumento, são várias as madeiras utilizadas, como Ximbuva, o Sarã e a raiz de Figueira branca. Na fabricação das demais peças é utilizado o cedro. A produção da *viola de cocho* está fixada em Cuiabá (Mato Grosso) e Corumbá (Mato Grosso do Sul). Esse instrumento foi reconhecido como patrimônio

16 Usos linguísticos: As Realizações africadas [tʃ] e [dʒ] em vez das fricativas [ʃ] e [ʒ], como nos exemplos: já (djá), hoje (hodje), acho (atcho), cocho (ctcho). Esses usos são frequentes no falar da comunidade em estudo.

nacional, “registrado no livro *Saberes, do Patrimônio Imaterial Brasileiro*, em dezembro de 2004. Foi o quinto bem de natureza imaterial registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN”, conforme Viana (2005).

Interessam-nos também as considerações de Lévi-Strauss a respeito da noção da estrutura dos mitos, pois a comunidade São Lourenço apresenta uma relação intrínseca com essas representações. Nas entrevistas observamos que os nossos informantes mantêm vivas as lendas que circulam no imaginário coletivo da comunidade.

O pesquisador (1958/1975, p. 102) define o “mito” como uma categoria de nosso pensamento utilizada arbitrariamente para acumular, sob o mesmo conjunto de termos, “tentativas de explicação de fenômenos naturais, de obras de literatura oral, de especulações filosóficas e de casos de aparecimento de processos linguísticos na consciência do sujeito”. Ele menciona ainda que, para compreendermos o que é um mito, temos apenas duas escolhas, entre o que é do conhecimento de todos e o sofisma. Cada sociedade manifesta, nos mitos, sentimentos tais como o amor, o ódio ou a vingança, comuns a toda a humanidade.

Outro aspecto cultural ocorrido nas entrevistas- as lendas são narrativas em que um fato histórico ou fictício se amplifica e se transforma sob o efeito da imaginação popular. Em nossa entrevista incluímos uma pergunta referente às lendas conhecidas na comunidade - *Você conhece alguma lenda de Cáceres? Qual?* As respostas apontaram os seguintes resultados:

De um modo geral os informantes responderam à questão contando algum fato, apenas dois informantes não souberam informar sobre as lendas da comunidade. Registramos um total de doze lendas, havendo informante que contou mais de uma. A lenda do Minhocão que vive no Rio Paraguai foi mencionada três vezes. Para os entrevistados, o Minhocão é responsável pelo processo ou efeito de desbarrancar as margens do rio Paraguai, levando junto à casa do ribeirinho.

A lenda da serpente que vive sob a catedral São Luiz, amarrada com os fios de cabelo de Nossa Senhora, foi mencionada duas vezes. A lenda do lobisomem foi constatada quatro vezes. Já as lendas em referência ao bicho que soltava fogo pela boca, uma história de assombração, e uma senhora que virava porco-espinho, foram mencionadas uma única vez. Os exemplos a seguir são ilustrativos das lendas que circulam no imaginário da comunidade.

a) A lenda do Minhocão

(12) Hum tinha... bom... assombração... assombração... existe até **hodje**¹⁷ ((risada)) o **minhocon**... o minhocon existe... ele só vevi do rio... eh... aí ele vai dispencando **paredon** de barranco. Ele que faz o rio ficá laaargo... é ele come **dgente**... aí pra ele saí alongado desse lugá... senhora tem que matá um porco... e pôr a cabeça dum porco num saco e levá lá... e **djogá** lá... aí sim de uma hora pra outro... ele vai imbora... ele num gosta da cabeça... é a cabeça... num sei que mistério ele tem aí não... é sério memo.

17 Usos linguísticos: As Realizações africadas [tʃ] e [dʒ] em vez das fricativas [t] e [d], como nos exemplos em (13 e 14): já (djá), hoje (hodje), gente (dgente), jogar (djogá), rancho (rantcho), chegou (tchegô), deixar (detcha), junto (djunto).

Da cabeça do porco... ((existe)) Aqui! Morava aqui no Paraguai aqui perto... eh... mas foi embora... meu marido que **djogô**... a cabeça de porco... matemo de propósito uma leitoa... tiremo a cabeça... ele pois no saco... **djogô** lá... pois é mea fia... nós tinha um **rantcho** lá... pois é... intão o rio **djá** tava pa encostá no **rantcho**... di tanto... dá medo de noite ((imitou o barulho de água batendo no barranco)) era ele... vinha aquela água ((imitou o barulho de água batendo)) era ele... pois com pouco dia que **djogô** lá... bate ((lá)) no descarvado... também daí foi imhora ((o bicho)) é pirigoso. (F2).

b) A lenda do lobisomem

(13) Esse eu tinha um cumpadre... esse cumpadre me falaram que diz que ele virava lobisomem... eu batizei um filho dele. Tudo que ia ganhá criança vinha atrás de mim né... aí eu foi olhá a muié... pra lá... até era muié dele... que eu fui olhá... muié dele... e ele quando tava perto da criança nascê ele saiu...((fez de conta que saiu)) mas num saiu... aí a criança nasceu... cortei o umbigo... arrumei e saí... e ele querendo entrá ((na casa))... aí dispidi dele e ele me viu... a hora que eu passei... aí no outro dia que eu foi dá banho na criança... a cumadre falando... Tomaz saiu daqui e num viu a senhora saí... **despois** que a senhora saiu aí que ele **tchegô**... e eu vi ele... tava lá em baixo do **figueiron**... lá... e se esse home vai atrás de mim? ((eu estava sozinha)) só eu com Deus...((ele)) não pegou a criança... graças a Deus... eu falei com a cumadre... deita ((junto com a criança na cama)) e **detcha** ele **djunto** co cê...**ribuça**¹⁸ bem ele e fica **djunto** co ele... quando ele ((o cumpadre lobisomem)) **tchegô** pra pegá a criança...((não conseguiu)) mais felizmente a mãe dele ((do cumpadre lobisomem)) morava pregado com a casa... e ela ((a mãe da criança)) gritô... me acode **tchá Crara**¹⁹... me acode! Aí a **tchá Crara** chamô o marido dela e foram lá... **tchegô** pra sarvá a criança... aí a **tchá Crara** pegô a criança e levô pra casa dela... ahã. (F2)

As lendas que circulam no imaginário da comunidade São Lourenço têm o seu significado. A primeira lenda reflete a crença dos informantes de que o Minhocão é o responsável pela ação de desbarrancar as margens do rio, levando também a casa do ribeirão. Esse processo também pode ser explicado por diversas ações, consideradas naturais, como o processo de assoreamento, pelas consequências diretas de enchentes pluviais, pelo mau uso do solo e pela degradação da bacia hidrográfica, causada por desmatamentos, monoculturas, construções, etc. Entretanto, para a comunidade São Lourenço, o Minhocão é o maior responsável pela mudança no percurso do rio; os informantes acreditam na existência do Minhocão e o temem.

A lenda (b) fornece modelo de comportamento para a conduta das pessoas na comunidade. Nossos informantes acham possível que, se alguém apresentar desvios de comportamento, talvez sofra alguma punição se transformando em lobisomem, porco-espinho, etc.

18 Item lexical *Ribuça* em vez de *cobrir*, *recobrir*.

19 Forma lexical *Tchá* usado no lugar de *senhora*: *Exemplo Senhora Clara (tchá Crara)*.

4. BREVES CONSIDERAÇÕES

Este artigo foi desenvolvido na perspectiva teórica da Sociolinguística. Trata de aspectos linguísticos e culturais de informantes moradores do Alto Pantanal Mato-Grossense, mais especificamente da comunidade São Lourenço em Cáceres-MT.

Podemos dizer que os instrumentos teóricos e metodológicos da sociolinguística foram decisivos para a identificação dos traços linguísticos característicos do falar em estudo, como também para compreendemos as atitudes dos nossos informantes sobre aspectos de sua comunidade.

A análise das atitudes linguísticas e a manifestação dos nativos sobre a variedade linguística mostra sua percepção sobre a norma linguística local. Constatamos, nos depoimentos, atitudes bastante semelhantes. Eles têm reações positivas em relação a sua língua e ao seu modo de falar; os entrevistados não tem vergonha do seu falar, julga o seu falar positivamente, mostra satisfação em relação a sua maneira de falar.

Nossos informantes confirmaram também reações positivas em relação à cidade de Cáceres, aos traços de identidade social e aos aspectos culturais de sua comunidade. Eles mostraram à crença nas rezas, à disposição para as danças na roda do cururu e do siriri, e a convicção nas representações das lendas que circulam no imaginário da comunidade e a apreciação pela comida e bebida tradicionais da comunidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSI, Ecléa. *Cultura e desenraizamento*. IN: BOSI, Alfredo. (Orgs.) *Cultura brasileira: temas e situações*. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 224 p. 1992.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. (Tradução de Marcos Marcionilo) São Paulo: Parábola, 2002.
- DUBOIS, Jean. et. al. (1973). *Dicionário de Linguística*. Tradução de Frederico Pessoas de Barros, Gesuína Domenica Ferretti, Dr. John Robert Schmitz, Dra Leonor Scliar Cabral e Maria Elizabeth Leuba Salum. 6ª. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 1998.
- GRANDO, Beleni Saléte. *Corpo, educação e cultura: Tradições e saberes da cultura mato-grossense*. Cáceres-MT: Unemat, 2002.
- LABOV, William. (1972). *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline R. Cardoso. São Paulo, SP: Parábola, 2008.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. (1958). *Antropologia estrutural*. Tradução de Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro p. 86-102, 1975.
- LUYTEN, Joseph M. *Desafio e repentismo do caipira de São Paulo: correspondentes nordestinos. Modalidades paulistas que apresentam desafios. Tendências de mutação. Conclusões. Cururu, o desafio por excelência*. IN: BOSI, Alfredo. (Org.) *Cultura brasileira: temas e situações*. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1992

MACEDO-KARIM, Jocineide. *A comunidade São Lourenço em Cáceres-MT: aspectos linguísticos e culturais*. Campinas, SP: [183p.]. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2012.

SILVA NETO, Serafim da. *Língua, cultura e civilização: estudos de filologia portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1960.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1997.

VIANNA, Letícia. O caso do registro da viola de cocho como patrimônio imaterial. In: *Sociedade e Cultura Revista de Ciências Sociais*. Vol. 8, n. 02, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil, pp.53-62, 2005.



Multiletramentos e fotorreportagem na sala de aula: proposta de leitura e produção

Tiago Alves Nunes¹

Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista²

1. Considerações iniciais

Tratar o texto desde uma perspectiva multiletrada pressupõe entender que este é multissistêmico e que seu consumo e produção levam sempre em consideração um sujeito sócio e historicamente situado. Nesse contexto, possibilitar o contato, reflexão, leitura e escrita do gênero multimodal implica questionar o predomínio de práticas grafocêntricas, transgredindo a tradição da importância única do texto escrito; mais bem, deve haver uma complementação entre os diversos modos que possibilitam a comunicação. Assim, vê-se, aqui, uma comunhão das diversas semioses na construção de sentidos, e não uma exclusão.

Se por um lado fomenta-se, em geral, o trabalho com os diversos gêneros em sala de aula, nos diversos materiais didáticos, seja de língua materna, seja de estrangeira, por outro lado, nota-se um descuido no que diz respeito a alguns modos que constroem os gêneros multimodais, notadamente, as imagens, por exemplo. Tratar estas como texto e não apenas como suporte do texto verbal é o primeiro passo para que as diversas significações sejam analisadas e compreendidas no todo textual.

Cotidianamente, produzimos e consumimos imagens, por exemplo, quando assistimos à tevê; ao fazer compras em supermercados, em *shoppings centers*; ao navegar pela internet, especialmente em redes sociais. À guisa de exemplificação, a imagem, como modo semiótico, ajuda como estratégia de persuasão em propagandas, na argumentação e na veiculação de informações em reportagens, notícias. Para além da imagem fixa, o vídeo é outro recurso bastante utilizado pelo *marketing* de empresa, de produtos, no entretenimento e, igualmente, em redes sociais, enfim, a imagem é um recurso amplamente utilizado na produção de sentidos nas diversas esferas do cotidiano, com diversos propósitos.

Considerando o papel do ensino de línguas no ensino básico, o contexto socio-histórico dos educandos, bem como sua relação com a tecnologia e visando o fomento dos multiletramentos

1 Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (UFBA). Professor do ensino básico de língua portuguesa e espanhola (SEDUC/CE).

2 Doutora em Linguística (UNICAMP). Professora do Departamento de Letras Românticas da Universidade Federal da Bahia (UFBA).



críticos, propomos um caminho de análise e produção do gênero fotorreportagem, tendo em mente a promoção do letramento visual, desde uma perspectiva sociocultural de leitura. Nessa proposta, o objetivo é mostrar a importância da imagem e da relação verbo-visualidade na construção de sentidos no domínio jornalístico.

Este trabalho está dividido em duas partes: na primeira, expomos conceitos relacionados aos multiletramentos, ao letramento visual crítico, bem como aos gêneros fotojornalísticos, em especial à fotorreportagem; na segunda parte, relataremos a experiência do trabalho com a fotorreportagem em duas turmas do ensino básico: 8º ano do ensino fundamental e 2ª série do ensino médio, na disciplina de língua portuguesa.

2. Multiletramentos: breve conceituação

A educação linguística, por mais que os estudos na área tenham avançado e tenham discutido a relevância de se analisar a língua desde uma perspectiva social, a prática em sala de aula, ao que parece, tem mudado lentamente, de modo que o foco no aspecto formal ainda é o que mais se fomenta em sala; desse modo, as práticas grafocêntricas, por seu turno, também são comuns nas aulas de língua, seja materna ou estrangeira. É nesse contexto que os Novos Estudos do Letramento (NEL) objetivam mostrar que as práticas sociais são heterogêneas, de modo que se compreenda que, na promoção de uma educação linguística de fato, deve-se considerar as dimensões sociais e históricas como relevantes nesse processo, isto é, para além da forma linguística.

Assim, tendo em vista a multiplicidade de práticas, entende-se o letramento no plural – letramentos; desse modo, essa ampliação do conceito nos leva a conhecer a existência dos múltiplos letramentos. Essa concepção foca as atividades de uso da linguagem relacionadas a todas as esferas de produção verbal, tendo especial atenção aos letramentos das culturas locais, colocando-os em contato com os letramentos valorizados.

A escola, por seu turno, agência de letramentos por excelência, deve possibilitar ao aluno o acesso às mais variadas práticas letradas, focando dois princípios básicos dos multiletramentos: a multiplicidade de práticas e a multiculturalidade (CAZDEN *et al.*, 1996). Assim, trabalhar os multiletramentos é abordar os produtos culturais letrados, isentos de preconceitos e abordar criticamente os discursos, de modo que o educando se tornará multicultural em sua cultura e saberá refletir sobre as diferenças socioculturais (ROJO, 2009).

Dentro das questões de diversidade de práticas, é necessário que se atente para os gêneros multimodais, notadamente os que congregam a imagem e o texto verbal. A propaganda, o videoclipe, os infográficos, as imagens de notícia, por exemplo, são gêneros com os quais constantemente estamos em contato. Dessa maneira, as habilidades para a produção e compreensão desses textos devem ser fomentadas em sala de aula, posto que por meio deles, assim como qualquer outro gênero, questões ideológicas são veiculadas e, portanto, é recomendável uma perspectiva sociocultural de

compreensão desse evento discursivo, isto é, devem-se utilizar estratégias específicas para a leitura e produção de textos que congregam diversas semioses.

Pensando especificamente no entendimento do texto visual, focamos, aqui, o letramento visual (LV) como proposta de compreensão desse tipo de texto desde a perspectiva dos multiletramentos e, também, considerando uma abordagem sociocultural de leitura. Para além da dificuldade que é a conceituação de LV, entendemo-lo consoante Felten (2008, p. 60) o compreende. Segundo este autor, o LV:

[...] Envolve a capacidade de compreender, produzir e utilizar imagens culturalmente significativas, objetos e ações visíveis. Essas habilidades podem ser aprendidas de forma análoga ao letramento textual. Com treinamento e prática, as pessoas podem desenvolver a capacidade de reconhecer, interpretar e empregar a sintaxe e a semântica de diferentes formas visuais distintas. (FELTEN, 2008, p. 60).

Nessa perspectiva de análise do texto visual, realmente, a imagem é *lida*, ou seja, o observador/leitor deve aprender estratégias específicas para lidar com as questões que envolvem a composição, a semântica da imagem, a relação com o leitor/observador, como o todo textual afeta a compreensão e, por fim, a relação com o texto verbal, se o acompanha.

O LV, conforme Pettersson (2013) assevera, é uma área do conhecimento interdisciplinar, multidisciplinar e multidimensional, uma vez que os mais diversos tipos de imagens podem ser utilizados em diferentes mídias e matérias, com os mais variados propósitos. Assim, para além das questões de visualidade, há que se favorecer a crítica nessa leitura; ademais, “para poder se comunicar e sobreviver, todos os cidadãos precisam desenvolver o conhecimento do letramento tradicional, bem como o conhecimento do letramento visual. Estas são habilidades vitais para a vida”³ (PETTERSSON, 2013, p. 2).

Na perspectiva do letramento visual crítico, propormos a utilização da *Gramática do Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) articulada à semântica visual (BAMFORD, 2003) e à retórica da imagem (BARTHES, 1977) para fomentar essa habilidade. Essa perspectiva, desenvolvida por Nunes (2016), será tratada conjuntamente na seção seguinte, quando comentamos sobre a leitura e a produção de fotorreportagem.

3. Fotorreportagem: caminhos para o fomento dos multiletramentos em sala de aula

Nesta seção, abordaremos uma proposta de leitura e produção do gênero jornalístico fotorreportagem. Como já dito, o foco é dado na promoção dos multiletramentos na aula de língua portuguesa no ensino fundamental e médio.

3 Tradução nossa de: “In order to be able to communicate and to survive, all citizens need to develop knowledge of traditional literacy as well as knowledge of visual literacy. These are critical life skills” (PETTERSSON, 2013, p. 2)

3.1 A leitura verbo-visual: a imagem em análise

A imagem, no domínio discursivo jornalístico, atualmente, tem bastante importância na veiculação de notícias. A tecnologia dos telefones móveis, cada vez mais avançada, tem facilitado com que o usuário normal se converta em um investigador e fiscalizador, em especial, dos bens e serviços públicos; ademais, com a ajuda das redes sociais, os usuários têm como, rapidamente, compartilhar as inquietações que afligem o âmbito social, e, nesse contexto, a imagem é um recurso que, de fato, *mostra* o problema. É importante, porém, deixar claro que a fotografia não é o espelho da realidade⁴, conforme assevera Sousa (2001).

A partir desse panorama e funcionalidade da imagem, da fotografia, especificamente, o fotojornalismo, em um estado democrático de direito, pode:

[...] servir não apenas para aportar informação, mas também, por exemplo, para dessacralizar os poderes, para alertar para os graves problemas ecológicos e sociais, para os problemas da representatividade política, para os problemas culturais, de consumo, de produção e de saúde que, entre outros, o mundo enfrenta, [...] também ter funções pedagógicas - educar para as práticas conducentes à resolução dos problemas que afectam a humanidade, educar para o debate público democrático, educar para a abertura ao novo e ao diferente, educar para a diversidade, educar para a auto-aprendizagem (SOUSA, 2001, p. 415-416).

Assim, o cidadão, tendo disponíveis ferramentas tecnológicas de produção e difusão de informações, pode ajudar na observação, detecção e divulgação de problemas do seu entorno social, além de compartilhar os achados, a fim de que mais pessoas possam conhecê-los e compreendê-los, para que possam reivindicar direitos, por exemplo. Pensando no aspecto visual, a fotografia e outros recursos são importantes nessa tarefa. Ao fazer tal procedimento, o cidadão está praticando o fotojornalismo sem o saber; e, se possui esse conhecimento, a produção das informações compartilhadas são mais bem definidas. Porém, o que é fotojornalismo?

O fotojornalismo, não sendo uma atividade com fronteiras bem definidas, é o trabalho, dentro do domínio discursivo jornalístico, que tem o objetivo de informar, documentar e toma a foto como elemento importante nesse processo; todavia, fala-se, aqui, de fotografias jornalísticas, “como sendo aquelas que possuem ‘valor jornalístico’ e que são usadas para transmitir informação útil em conjunto com o texto que lhes está associado” (SOUSA, 2001, p. 417). Ou seja, a fotografia, dentro do fotojornalismo, tem valor noticioso, relevância social e está acompanhada de um texto verbal. Nesse domínio, há os seguintes gêneros, segundo Sousa (2002): fotografias de notícias (*spot news*, notícias em geral); *feature photos* (fotografias de interesse humano, fotografias de interesse pictográfico, fotografias de animais); *deporto* (fotografias de ação desportiva e *features* de desporto); retrato (retrato individual, retrato de grupo ou coletivo); ilustrações fotográficas; histórias em fotografias ou *picture stories* (foto-ensaio, fotorreportagem).

4 “A fotografia pode representar e indiciar a realidade, mas não registá-la nem ser o seu espelho fiel” (SOUSA, 2001, p. 417).

É nesse último gênero, as *pictures stories*, que nosso trabalho foca, posto que “correspondem à noção mais completa de foto-reportagem, muito embora o conceito ‘fazer uma reportagem fotográfica’ tanto sirva para um foto-relato em várias imagens como para uma abordagem usando apenas uma fotografia” (SOUSA, 2002, p. 127).

Após a aclaração do que seja fotojornalismo e fotorreportagem, partimos, nesse momento, para uma proposta de trabalho de leitura do gênero fotorreportagem em sala de aula, uma vez que já observamos que tal gênero multimodal pode servir ao fomento do letramento visual crítico. Porém, como isso pode ser feito? Vejamos, a seguir, um trecho de uma fotorreportagem publicada na versão *online* do jornal *El País Brasil*.



Imagem 1. fotorreportagem: histórias de quem ocupa os assentos vazios do Parque Olímpico⁵

Fonte: *El país Brasil* - Rio de Janeiro 18 AGO 2016 - 09:52 BRT

Anteriormente, mostramos apenas uma das onze fotografias que compõem a fotorreportagem, apenas a título de exemplificação de análise. O texto narra a situação de “um outro perfil de público”, conforme a fotojornalista, nas arenas do Parque Olímpico, nos Jogos Olímpicos Rio 2016. No que diz respeito à análise desse tipo de texto, em sala de aula, deve-se levar em consideração os dois modos semióticos usados: o texto verbal e o texto imagético. Quanto a este, lançamos mão da Gramática do *Design Visual* - GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) para compreender as nuances de sentido do evento comunicativo.

⁵ Link da fotorreportagem: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/08/16/fotorrelato/1471381317_374941.html#1471381317_374941_1471386510 Acesso em: 01/02/2017.

Seguindo os passos de GDV, num primeiro nível de análise, deve-se focar a sintaxe *visual*, concentrando-se nas metafunções propostas pelo funcionalista Halliday. A *função representacional* se atém aos papéis dos participantes representados e à relação entre os interactantes na imagem. Já a *metafunção interativa* preocupa-se com a relação entre leitor e os participantes representados. Por fim, a *metafunção composicional* se ocupa da organização das formas e sentidos para que haja um todo textual coerente. Assim, nesse nível, as seguintes perguntas podem ser feitas no trabalho em sala de aula, ao mesmo tempo em que se explicam os conceitos e como funcionam.

Quadro 1. sintaxe visual

Metafunção representacional	Metafunção interativa	Metafunção composicional
– Os participantes da imagem estão realizando ações sobre outros participantes? – Quais são as circunstâncias de tempo e espaço no qual o evento se desenvolve? – A linha do olhar do participante (humano ou personificado) afeta um objeto/participante? – Há balões de pensamento ou de fala? Qual o intuito desses objetos dentro da imagem? – Os participantes estão dispostos em grupos – explícitos ou implícitos, possibilitando, assim, sua identificação? Por que a explicitude ou implicitude? – Há relação parte/todo nas imagens? Qual o intuito do foco a um objeto e não a outro? Que representações são construídas e difundidas – Há elementos extras na imagem, construindo uma representação? Que representação pode estar sendo construída? Qual o objetivo do produtor da imagem com tal difusão de representação?	– Há relação entre leitor e participantes representados? Como é estabelecida tal relação (olhar)? Qual foi o possível intuito do produtor da imagem estabelecer, ou não, tal conexão? – Que tipo de enquadramento/ plano está estabelecido com o participante representado: uma relação íntima (<i>closeup</i>), social (<i>medium shot</i>) ou impessoal (<i>long shot</i>)? – Em qual ângulo foi capturado o corpo do participante representado? Frontal? Obliquo? Que relação há entre a captura do ângulo e os objetivos do produtor do texto visual? – A partir do ângulo de captura do participante representado, qual a relação de poder estabelecida entre tal escolha angular e o produtor do texto?	– Qual a relação entre a disposição do(s) participante(s) representado(s) e o resto da imagem? – (esquerda/direita; topo/base; centro/margem)? Qual o possível objetivo dessa disposição? – Há (des)conexão entre os elementos da imagem? Qual o valor dessa (des) conexão? – Os participantes representados na imagem possuem significativo tamanho? Eles são maiores/menores em relação aos itens do texto? Por que tal diferença de tamanho? – As cores utilizadas influenciam na construção de significado do texto visual? Que cores foram realçadas e por qual motivo? – O participante representado encontra-se em primeiro ou segundo plano? Qual a intenção do autor em pôr o participante representado em tal plano?

Fonte: (NUNES, 2016)

Passemos, neste momento, à compreensão de como fomentar os conhecimentos da semântica visual, perspectiva que está conectada à sintaxe visual. Para tanto, levamos em consideração os pressupostos de Bamford (2003), que versam sobre questões mais gerais de produção do texto imagético. Vejamos o que poderia ser trabalhado em sala de aula.

Quadro 2. Semântica visual

Semântica visual
– Que questões estão sendo mostradas na imagem? – Como é a forma que a questão é mostrada na imagem? É semelhante ou diferente de como você percebe essa questão no mundo? – O que pode esta imagem significar para alguém que vê-la (lê-la)? – Qual é a mensagem da imagem? – De onde vem a informação na imagem? – Que informação foi incluída e que informação foi deixada de fora? – Que informação apresentada é factual / manipulada / enquadrada? – Qual é a relação entre a imagem e o texto ao lado? – Qual o impacto que o tamanho dos elementos imagéticos tem dentro das imagens? – O que são ou que tipo de pessoa é representada na imagem? – Quem criou a imagem e com que possível finalidade? – Quem é o público-alvo da imagem? – De quem é o ponto de vista difundido? – Por que o jornal online foi escolhido para difusão dessas imagens? – Por que determinadas imagens foram escolhidas? – Por que a imagem está organizada dessa maneira? – A informação está contida na imagem factual? – Que dispositivos têm sido usados para fazer passar a mensagem para o espectador/leitor? – Como a mensagem foi afetada pelo que foi deixado de fora ou não é mostrado? – Que atitudes são assumidas? – Que experiências ou pontos de vista são assumidos? - O que a imagem comunica sobre o nosso indivíduo ou identidade nacional? - O que a imagem diz sobre a sociedade? - O que a imagem diz sobre o evento que está sendo mostrado? - Que aspectos da cultura a imagem está comunicando?

Fonte: Adaptado de (NUNES, 2016).

Por fim, e não menos importante, é necessário tratar da relação imagem-texto verbal no fotojornalismo e, em especial, na fotorreportagem, pois, como afirma Sousa (2001, p. 445), “com o texto [verbal] pode-se [...] procurar denotar (redução dos significados possíveis) ou conotar (insuflação de segundos sentidos) a componente imagística da mensagem fotojornalística”. Assim, deve-se verificar qual o papel desse texto, que em geral é curto e objetivo, na compreensão da fotorreportagem, para tanto o professor pode levar em consideração o seguinte quadro, que está de acordo com Barthes (1977):

Quadro 3. Relação imagem e texto verbal

Relação imagem e texto verbal
A relação entre o texto verbal e a imagem é de ancoragem, ou seja, o verbal apoia a imagem?
A relação entre o texto verbal e a imagem é de ilustração, ou seja, a imagem apoia o verbal?
A relação entre o texto verbal e a imagem é de retransmissão, ou seja, de igualdade?

Fonte: Adaptado de (NUNES, 2016; NUNES, BAPTISTA, 2016)

Após a identificação da relação, devem-se focar os possíveis papéis que o texto verbal tem dentro da fotorreportagem. Este pode: i) chamar atenção para a fotografia como um todo ou para algum elemento em especial; ii) complementar a fotografia informativamente, chamando atenção para elementos abstratos, por exemplo; iii) ancorar o significado da imagem, dando uma direção para o que esta representa; iv) dar significados possíveis (conotar) e vi) analisar, comentar e/ou interpretar a imagem e/ou seu conteúdo. (SOUSA, 2001). O texto serve, claramente, à discussão dos temas tratados, de modo a deixar mais claro alguns aspectos tratados, bem como subsidiar a questão da narração da fotorreportagem.

Até este momento, verificamos como se pode orientar, em sala de aula, a leitura de uma fotorreportagem, levando em consideração a promoção dos multiletramentos, em especial do letramento visual crítico, e desde uma perspectiva social cultural de leitura. A seguir, dando continuidade, mostramos como se pode trabalhar esse gênero em sala de aula desde a perspectiva da produção.

3.2 Produzindo fotorreportagem: algumas orientações

Nesta subseção, mostraremos, de modo objetivo, como trabalhamos a produção de fotorreportagem em uma turma do ensino fundamental e outra do médio, levando em consideração todas as questões teóricas aqui desenvolvidas.

Para que se produza qualquer gênero, é necessário que o aluno tenha acesso a tais eventos comunicativos. Este foi/é o primeiro passo: mostrar, ler, discutir com os educandos várias fotorreportagens⁶. Para tanto, buscamos em jornais *online* vários textos e trabalhamos, em sala, sua leitura, desde a perspectiva do letramento visual crítico, conforme as orientações mostradas na subseção anterior. A seguir, propomos desenvolver um projeto nomeado de “Fotorreportagens do meu entorno”, com o objetivo de trabalhar a produção desse gênero a partir de questões sociais que estivessem diretamente relacionadas aos alunos.

6 Algumas das fotorreportagens utilizadas em sala de aula foram as seguintes: *Guiné-Bissau, um dia de cada vez*, do fotógrafo Adriano Miranda (disponível em: <https://www.publico.pt/multimedia/fotogaleria/guine-353898> - Acesso em: 01/02/2017); *A periferia que extrapola a polarização*, de Marina Rosi (disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/15/fotorrelato/1460740518_904494.html?id_externo_rsoc=FB_CM#1460740518_904494_1460744748 - Acesso em: 01/02/2017). Pode-se encontrar, também, várias fotorreportagens no *Great PhotoJournalism*, site em que há diversos trabalhos de grandes fotógrafos de todo o mundo, que estão disponíveis no seguinte link: <http://greatphotojournalism.com/index.html>, acesso em: 01/02/2017.

Após leitura, análise e discussão das fotorreportagens em sala de aula, sugerimos aos alunos algumas atividades que seriam desenvolvidas no projeto, vejamo-las a seguir:

Quadro 4. Roteiro do projeto “Fotorreportagens do meu entorno”.

- 1 - Importância da imagem no mundo contemporâneo.
- 2 - A imagem como texto.
- 3 - A imagem nos gêneros cotidianos: análise [notícia, reportagem, propaganda, anúncio, charge].
- 4 - Seminários - Tipos de imagens e gêneros iconográficos.
 - Imagens cinéticas; *Street art*; Quadrinho; Fotografia; Tatuagem.
- 5 - Fotojornalismo e produção de informação, de sentidos.
- 6 - Notícia, reportagem, fotonotícia e fotorreportagem: semelhanças e diferenças.
- 7 - Oficina de título e legendagem.
- 8 - Oficina de descrição de fotorreportagem.
- 9 - Técnicas de fotografia e narratividade.
- 10 - Preparação de fotorreportagens.
- 11 - Produção de fotorreportagens.
- 12 - Apresentação das fotorreportagens.

Fonte: Desenvolvido por nós.

Em um primeiro momento, após a leitura de fotorreportagens, discutimos com os alunos a importância das imagens no mundo contemporâneo, da importância de entendê-la como texto, sobretudo quando veiculadas no domínio discursivo jornalístico, aprofundando questões tratadas quando da leitura e compreensão das primeiras fotorreportagens. Em seguida, analisamos algumas fotografias de jornais, anúncios, propagandas e charges para que o conceito de imagem como texto pudesse ser fixado, atentando para as questões sintático-semânticas na produção de sentidos.

Num segundo momento, os alunos foram divididos em grupos e ficaram encarregados de fazer uma pesquisa e apresentar em forma de seminário os aspectos mais relevantes de alguns tipos de imagens e gêneros iconográficos, tais como: imagens cinéticas, *Street Art*, quadrinho, fotografia e tatuagem. O objetivo era fazer com que conhecessem outros tipos de linguagem visual, pudessem aplicar os conhecimentos de análise aprendidos até o momento, em especial no viés crítico. Cada grupo apresentou um tipo de imagem/gênero iconográfico, de modo que a discussão durante as apresentações foi oportuna; a propósito, o professor deve fomentar, sempre, a discussão em sala sobre os temas, a fim de que os alunos, pouco a pouco, desenvolvam sua criticidade.

Em um terceiro momento, com foco no domínio discursivo jornalístico, trabalhamos os conceitos de notícia, fotonotícia, reportagem e fotorreportagem, atentando para as semelhanças e diferenças desses gêneros. A seguir, foram feitas algumas atividades em oficinas de título, legendagem e descrição de fotorreportagens. Após a leitura e conceituação de título e legenda⁷, entregamos aos

⁷ Para um melhor conhecimento do uso do jornal em sala de aula, verifique Faria (1989).

alunos algumas imagens jornalísticas de jornais famosos e solicitamos que criassem um título e uma legenda para cada imagem. Ademais, desenvolvemos a destreza de descrição de imagens, levando em consideração as funções representacional e composicional, de Kress e van Leeuwen (2006). Essa questão é relevante para que à hora de escrita do texto verbal que acompanha as fotografias, o produtor do texto tenha clara a importância dos interactantes principais e secundários que compõem a peça jornalística e possa atentar para a relevância de cada componente da imagem.

Explicamos, também, nessa parte, algumas técnicas de fotografia⁸, tais como as relativas ao enquadramento, ao *flash*, baseadas e adaptadas de Sousa (2001, 2002):

- Planos gerais: dar panorama geral da ação;
- Planos médios: fixam pormenores da ação principal;
- Grande plano: *close-up* (ou plano fechado) – usados para retrato, especialmente.
- Tirar várias fotografias da mesma cena (espontânea);
- “Pode usar-se o *zoom* para se obter um aglomerado esbatido de linhas convergentes para o centro do enquadramento” (SOUSA, 2001, p. 63).
- Em ambientes luminosos não se recomenda o uso do *flash*;
- Pode-se produzir efeitos complexos quando da combinação entre *zoom* e panorâmica;

Por fim, após lidas, analisadas e trabalhadas as partes de uma fotorreportagem, os alunos puderem pôr em prática todo o conhecimento estudado. Antes, na preparação do texto, fizemos algumas considerações sobre a produção da fotografia e sua narratividade dentro do gênero em questão. Para tanto, atendemos às seguintes orientações, baseadas e adaptadas de Sousa (2002):

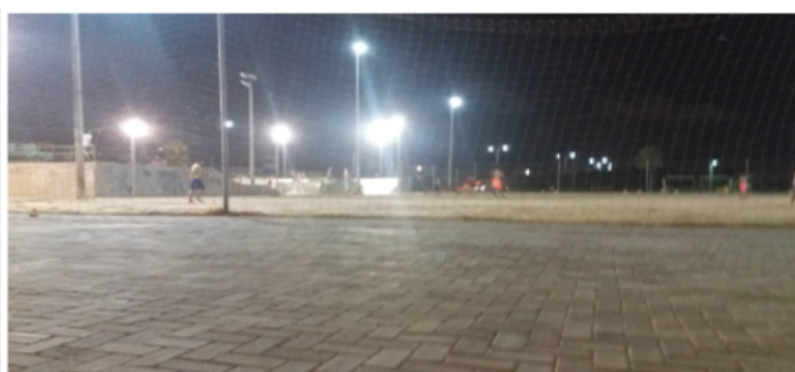
- Definição do tema;
- Estudo do tema (reunião de informações);
- Seleção do equipamento fotográfico;
- Preparação de roteiro e cronograma;
- Estabelecimento de contato com os sujeitos que surgirão nas fotografias (se necessário);
- Ida a campo: fotografar;
- Seleção das melhores fotos;
- Composição da fotorreportagem.

8 Técnicas para foto feitas com câmeras digitais: <http://www.photopro.com.br/tutoriais-gratis/35-dicas-fotografia-iniciantes/> (Acesso em 28/02/2017).

Técnicas para foto com o celular: <http://www.fotografiaprofissional.org/como-tirar-fotos-com-celular/> (Acesso em 28/02/2017).

Nessa parte do trabalho, os alunos definiram o tema sobre o qual se debruçaram e o estudaram, na tentativa de reunir informações relevantes; para tanto, poderiam fazer entrevistas, reconhecimento de campo, etc. O passo seguinte foi escolher o recurso para capturar as imagens; no caso aqui descrito, recomendamos que os alunos usassem seus celulares, posto que a maioria possuía esse equipamento. Foi sugerido, igualmente, que fizessem um roteiro e cronograma de trabalho, marcando o que iriam fazer e quando. Por fim, os alunos foram a campo, fotografaram, selecionaram as melhores fotos observando a narratividade da fotorreportagem e, por fim, compuseram-na.

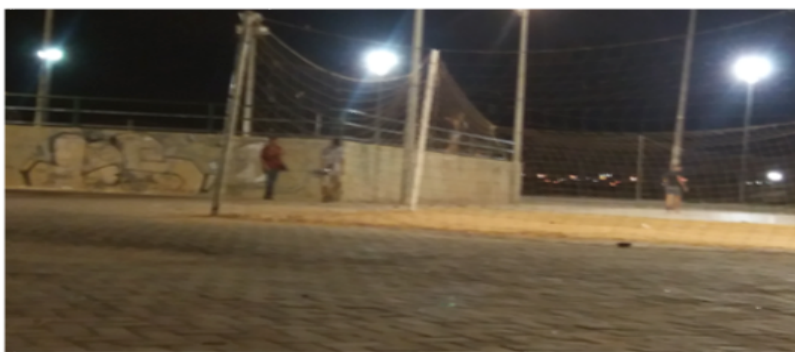
A seguir, para fecharmos esta seção, mostramos parte de uma peça fotojornalística produzida pelos alunos, a qual versa sobre as condições de uso do polo de lazer do bairro onde moram, Aerolândia, em Fortaleza/CE.



Vindo por dentro da Aerolândia, ao chegarmos no Polo de lazer, deparamo-nos com seu campo de futebol, no qual muitos jovens treinam, jogam por lazer ou realizam campeonatos de futebol.

Imagem 2. O Polo da Aerolândia (fotorreportagem) 1

Fonte Arquivo dos autores



Próximo à quadra, existe um campo de vôlei, pouco iluminado e nem sempre frequentado

Imagem 3. O polo da Aerolândia (fotorreportagem) 2

Fonte: Arquivo dos autores



Imagem 5. O polo da Aerolândia (fotorreportagem) 3

Fonte: Arquivo do autor

Antes, pudemos verificar três fotolegendas da fotorreportagem de um grupo de alunos. Quando da apresentação dessa peça, houve discussão em sala sobre o porquê das condições físicas do polo (ambiente sob efeito de fotorreportagem), os responsáveis por seu uso e manutenção, os benefícios desse tipo de ambiente na comunidade, os problemas enfrentados pela população para a inutilização do espaço, etc. O trabalho possibilitou reflexão por parte dos integrantes do grupo, que trouxe à sala de aula questões vivenciadas por todos na comunidade, mas que pouco se comentava. Após a apresentação das fotorreportagens, os alunos divulgaram seus textos pela página oficial do *Facebook* da escola e em alguns grupos do bairro nessa rede social, dando uma finalidade real aos textos, para além da avaliação por parte do professor.

4. Considerações finais

Neste escrito, trabalhamos os conceitos de multiletramentos e letramento visual crítico, tendo como foco a fotorreportagem como gênero propício para o fomento dessas habilidades em sala de aula de língua portuguesa no ensino básico. Ademais, propormos orientações para a leitura e produção desse gênero, baseadas nos estudos da GDV (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006), da semântica visual (BAMFORD, 2003) e da retórica imagem (BARTHES, 1977).

Neste trabalho, focamos as questões multimodais, em especial as do domínio visual, descentralizando as práticas de leitura e produção em sala de aula, as quais são, em geral, do domínio do escrito. Trabalhar a fotorreportagem possibilitou desenvolver a compreensão dos produtos visuais; fomentar a cidadania, com a discussão dos problemas ao entorno do aluno; ademais contribuir socialmente para que os textos dos alunos tenham sentido para além da correção do professor. Portanto, é imperativo que as análises e produção de texto tenham relevância sociocultural no ambiente da escola e fora dela.

Referências bibliográficas

- BAMFORD, Anne. *The visual literacy white paper*. Adobe Systems, 2003.
- BARTHES, R. *Image, Music, Text*. Londres: Fontana, 1977.
- CAZDEN, C. *et al.* A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard* Editorial, 2009. *Educational review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- FARIA, M. A. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1989.
- FELTEN, P. Visual literacy. *Change: The magazine of higher learning*, v. 40, n. 6, p. 64, 2008.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2ed. London: Routledge, 2006.
- NUNES, T. A. *Do verbal ao imagético: o letramento visual nas abordagens de leitura no ensino de língua portuguesa, inglesa e espanhola*. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística - Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- NUNES, T. A.; BAPTISTA, L. M. T. R. Uma imagem vale mais que mil palavras: as abordagens de leitura e suas implicações para o letramento visual. *Diálogo das Letras*, v. 5, n. 2, p. 138-160, 2016.
- PETTERSSON, R. View on Visual Literacy, 2013. Disponível em: <http://vjic.org/vjic2/?page_id=214> Acesso em: 02. Fev. 2017.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SOUSA, J. P. *Elemento de jornalismo impresso*, 2001. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-de-jornalismo-impresso.pdf> Acesso em 02.Fev.2017.
- SOUSA, J. P. *Fotojornalismo: introdução à história, às técnicas e à linguagem da fotografia na imprensa*. SOUZA, 2002. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/sousa-jorge-pedro-fotojornalismo.pdf> Acesso em 02. Fev. 2017.

A variação do objeto direto de 3ª pessoa em uma escrita próxima à fala: conversas de *whatsapp*

Andrei Ferreira de Carvalhaes Pinheiro¹

INTRODUÇÃO

Diversos trabalhos da Linguística, já há algum tempo, têm se voltado para as manifestações da linguagem em ambientes virtuais (e.g., MARCUSCHI & XAVIER, 2010; SHEPHERD & SALIÉS, 2013). Em geral, tais trabalhos costumam discutir, entre outros tópicos, as várias pontes que a *web* cria entre as informações, pontes às quais se têm denominado *hyperlinks*, constituintes do hipertexto. Não há dúvidas de que foi graças à *internet* que se redefiniram as formas de acesso à informação. Suas contribuições à comunicação, entretanto, não se encerram aí.

Teórico da Linguística da *Internet* – campo que estuda a linguagem usada em quaisquer gêneros virtuais –, David Crystal propõe a Shepherd & Saliés (2013, p. 21), em entrevista, algumas contribuições que o ambiente virtual pode apresentar à Linguística:

Como a comunicação mediada pelo meio digital (CMD) muda nossa noção de texto? Há algumas continuidades em relação aos discursos tradicionalmente reconhecidos como oral e escrito, mas há também importantes descontinuidades. As diferenças em comparação à linguagem oral incluem novos padrões de troca de turno, os usos dos *emoticons* e novos ritmos conversacionais. (CRYSTAL, 2010, *apud* SHEPHERD & SALIÉS, 2013, p. 21)

Ao mencionar tais descontinuidades em relação à oralidade e à escrita, o autor aponta para o fato de que os gêneros virtuais podem ser explorados como base para que se discuta o *continuum* fala-escrita. Lima (2017, pp. 50-51) mantém esta linha e, em sua pesquisa sobre *blogs* de Crítica de Cinema e de Relatos de Viagem, conclui que estes, em comparação àqueles, apresentam mais traços de oralidade, graças, entre outros aspectos, a representações gráficas de sorrisos (e.g., ‘rs’, ‘hahahaha’) e prolongamentos de algumas palavras (e.g., ‘nãoooooooo’).

Tanto Crystal quanto Lima, então, nos convidam a explorar os gêneros virtuais: enquanto Crystal, na entrevista previamente mencionada, aponta para o fato de que há poucos *corpora* de linguagem da internet (cf. SHEPHERD & SALIÉS, 2013, p. 21), Lima (2017, p. 7) afirma que “A expansão de uso das diversas mídias digitais cria novas possibilidades de interação, tendo como consequência o surgimento de novos gêneros digitais.” Desta forma, em acréscimo à afirmação de Lima, podemos olhar não só para os novos gêneros digitais, mas também para o surgimento de novas

¹ Aluno da Licenciatura em Letras: Português-Inglês, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista PIBIC/CNPq, orientado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Paredes Silva. Monitor do curso de Redação do Curso de Línguas Aberto à Comunidade – CLAC / UFRJ, sob orientação da Profa. Dra. Mônica Tavares Orsini. E-mail: andreifcpinheiro@gmail.com.

características em gêneros já existentes. É assim, portanto, que nos voltamos a um aplicativo de *chat* ainda bastante recente: voltamo-nos ao *WhatsApp*.

Lançado em 2009, o *WhatsApp* merece destaque principalmente devido à sua popularidade e facilidade de acesso. Principalmente entre os jovens brasileiros, é bastante comum encontrarmos pessoas que tenham perfil no *WhatsApp*, cuja rede de usuários em todo o mundo atingiu, em 2015, a marca de 900 milhões (cf. G1, 2016). Sua popularidade parece aliar-se à maneira de acessá-lo: ainda que hoje seja possível acessar o *WhatsApp* por diversas plataformas, tal rede social foi inicialmente pensada como um aplicativo para aparelhos celulares. Considerando que os nossos celulares compõem significativa parte do nosso dia-a-dia², compreende-se facilmente o porquê de o *WhatsApp* funcionar como um aplicativo de mensagens instantâneas muito produtivo: a comunicação a distância está em nossas mãos.

A nossa proposta com este trabalho³ é, pois, explorar um pouco de como as pessoas tendem a se comportar, em termos de usos linguísticos, em conversas de *WhatsApp*, visando a entender se essas conversas se aproximam mais de textos orais ou de textos escritos. Sabemos, certamente, que não podemos explorar *todos* os aspectos que emergem com esta rede social; portanto, elegemos a expressão variável de uma categoria linguística específica: o objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica, dando, assim, continuidade à nossa discussão em Pinheiro (2016). Para tanto, pautamo-nos pela Teoria da Variação e Mudança, de Labov (2008 [1972]); e, por considerarmos que a estrutura linguística não se dissocia de fatores discursivo-pragmáticos, também nos baseamos em pressupostos da Linguística Funcional Norte-Americana (cf. NEVES, 2001).

Analisaremos, então, três grupos de fatores que se demonstraram relevantes no fenômeno aqui observado e que também foram comentados no nosso trabalho anterior: (a) animacidade do referente, (b) distância entre as menções e (c) manutenção ou mudança da função sintática. Antes de fazê-lo, no entanto, apresentaremos o nosso *corpus* e a metodologia que adotamos para discutir o fenômeno variável em pauta.

CORPUS E METODOLOGIA

Reconhecendo a necessidade de delimitar o escopo da nossa pesquisa, centramos o nosso estudo apenas nas conversas privadas que os usuários de *WhatsApp* travam. Chamamos aqui de ‘conversas privadas’ aquelas que contêm apenas dois interlocutores e se opõem às conversas de grupo⁴. No total, analisamos oito dessas conversas, todas recolhidas em 2015. Seus participantes

2 Segundo uma pesquisa da GlobalWebIndex (cf. UOL, 2015), em 2015 os brasileiros ficavam cerca de três horas e 40 minutos *online* pelos celulares todos os dias; em 2012, porém, a média era de apenas uma hora e 18 minutos.

3 Desde 2014, tenho sido muito grato à Profa. Vera Lúcia Paredes Silva pela cuidadosa orientação na Iniciação Científica e gostaria, aqui, de reiterar meus mais sinceros agradecimentos a ela.

4 Obtivemos a autorização de todos os participantes das conversas, a fim de que as pudéssemos estudá-las.

eram jovens universitários (de 19 a 21 anos), de ambos os sexos (cinco mulheres e três homens), representantes de regiões brasileiras distintas (dois do norte, quatro do nordeste e dois do sudeste) e todos com certo grau de intimidade entre si.

Sabemos que as conversas de *WhatsApp* não são representantes prototípicas do que Araújo (2010) apresenta como *chat* de texto, i.e., um *chat* cujo conteúdo é escrito. Devemos isso ao fato de que esse aplicativo também apresenta funções associadas às videoconferências e aos *voice chats*: podemos enviar fotos e vídeos e trocar informações via mensagens de voz ou chamadas em tempo real. No entanto, a fim de olharmos mais objetivamente para os nossos dados, decidimos analisar apenas as mensagens efetivamente digitadas⁵.

Montado o *corpus* e selecionadas as mensagens, seguimos à identificação dos contextos de variação⁶. De início, pudemos depreender as seguintes formas variantes para os objetos diretos de 3ª pessoa em referência anafórica: anáforas zero, sintagmas nominais e pronomes (majoritariamente retos). Ainda nessa etapa, após selecionarmos os dados que, *a priori*, se enquadrariam na categoria linguística elencada para a nossa pesquisa, reconhecemos ser necessária a exclusão de ocorrências como a exemplificada abaixo em (1)⁷:

(1) *Informante 'J'*

16:31 – (Caso dê pra mandar conversas com outras pessoas hehe, dá pra mandar por email mas daí tem que ver se vai querer mandar a conversa toda ou não, né kkk)

Informante 'F'

16:34 – Vou ver se a Amanda topa (acredito que sim) e depois vejo como faço pra não mandar **a conversa toda**

Nesse exemplo, a informante 'F' parece sentir necessidade de desfazer qualquer ambiguidade possível; afinal, ela não se refere a qualquer conversa, nem a qualquer porção de uma conversa específica, mas à conversa mencionada anteriormente, em sua totalidade. Portanto, era esperado que a melhor estratégia fosse, de fato, preencher com um sintagma nominal o *slot* destinado à entidade à qual se alude, a fim de especificá-la mais apropriadamente.

Assim, voltamo-nos à codificação dos dados, de acordo com os grupos de fatores que consideramos influentes na variação do objeto direto de 3ª pessoa: (a) animacidade do referente; (b) distância entre as menções; (c) manutenção ou não da função sintática; (d) manutenção ou mudança

5 Quando da produção dos dados, ainda não havia sido lançada a função de indicar a qual mensagem se está respondendo – o que poderia levantar novos questionamentos ou novas respostas.

6 Não analisamos os sujeitos de orações completivas que podem receber caso acusativo, por acreditarmos que a esses casos subjazem outros fatores de variação.

7 Nos exemplos, negrito indica o dado em questão, e sublinhado indica a entidade que o dado analisado retoma.

de turno; (e) sobreposição e intervalo temporal entre as mensagens dos interlocutores; (f) paralelismo entre as formas de referência; (g) sexo dos informantes; e (h) região dos informantes. Não analisamos a faixa etária nem a escolaridade dos informantes porque, como já dito, todos se encontram na mesma faixa etária e, quando do recolhimento dos dados, eram graduandos.

Codificados os dados, nós os submetemos ao tratamento estatístico por rodadas no pacote GoldVarb 2001 e, reconhecendo a produtividade já atestada da anáfora zero, tanto em dados de fala, quanto em dados de escrita (cf. FREIRE & VIEIRA, 2014; MARAFONI, 2010) – produtividade esta que também se verificou no nosso *corpus* –, tomamos esta variante como aplicação da regra. Isso significa, então, que todos os resultados examinados neste trabalho se referem à influência que as variáveis selecionadas pelo GoldVarb 2001 exercem sobre a expressão da anáfora zero.

A partir da seleção do programa, pudemos depreender quais grupos de fatores foram estatisticamente confirmados como influentes na expressão da variante estabelecida por nós. Tais grupos foram: (a) animacidade do referente, (b) distância entre as menções e (c) manutenção ou não da função sintática; e, conforme expusemos, são os resultados relativos a essas variáveis que discutiremos a seguir.

ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção se dedica à análise dos resultados encontrados ao longo da nossa pesquisa. Procederemos, então, primeiramente, a comentários sobre a distribuição geral das variantes, buscando correlacioná-la com a fala ou com a escrita prototípica; em seguida, discutiremos, de acordo com a ordem de seleção do pacote GoldVarb 2001, a influência que os grupos de fatores previamente mencionados parecem exercer sobre a expressão da variante que se demonstrou mais frequente: a anáfora zero.

Distribuição geral das variantes

No nosso *corpus*, depreendemos, como já expusemos, a variação entre as seguintes formas variantes: sintagmas nominais (SNs), conforme exemplo (2), anáforas zero e pronomes (retos, em sua maioria), respectivamente exemplificados em (3).

(2) *Informante 'M'*

19:50 – Hoje a Tim me deu aqueles créditos

19:50 – Por isso to aqui

19:51 – Mas acho que amanhã já não tenho mais **esses créditos**

(3) *Informante 'G'*

13:51 – Eu achei um canal no YouTube com as aulas... Ele [meu irmão]⁸ achou Ø [as aulas do canal] melhor que [as] aulas da professora dele

13:51 – É que ele foi mal na primeira e na segunda unidade... Agora na terceira ele tem que tirar 8,9 pra passar

13: 51 – Minha mãe quase matou **ele**

Caminhando na mesma direção de trabalhos anteriores (cf. FREIRE & VIEIRA, 2014; MARAFONI, 2010), a variante anáfora zero foi a estratégia mais utilizada pelos nossos informantes (64,2%), seguida por SNs (25%), pronomes retos (10%) e clíticos (0,8%), conforme ilustrado abaixo na Tabela 1:

Tabela 1. Distribuição geral das variantes

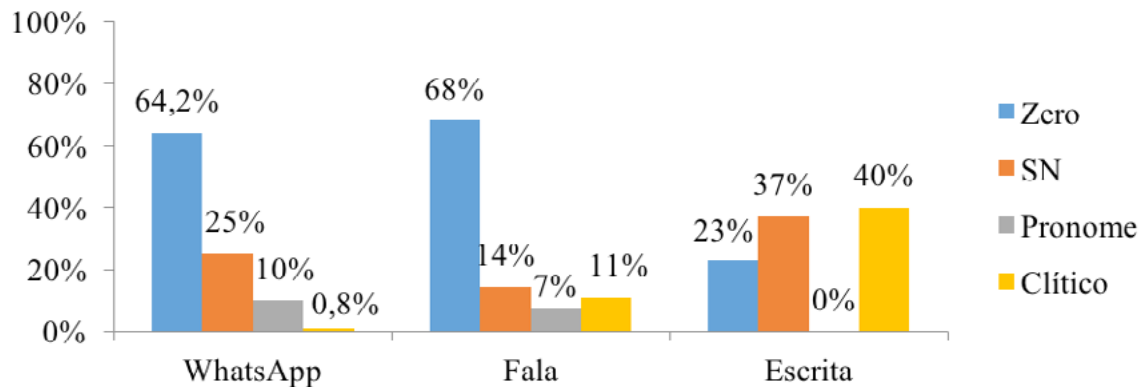
VARIANTE	TOTAL	%
Anáforas zero	158	64,2%
Sintagmas nominais	63	25%
Pronomes retos	26	10%
Clíticos	2	0,8%
TOTAL	249	100%

Tal distribuição, se comparada à de objetos diretos encontrada em dados de fala e de escrita prototípicas⁹, parece nos indicar de qual polo do *continuum* fala-escrita os nossos informantes se aproximam, no que se refere à expressão do objeto direto de 3ª pessoa. O gráfico abaixo apresenta, pois, as distribuições dos dados de *WhatsApp*, de fala e de escrita – todos produzidos por estudantes universitários.

8 Nos exemplos, elementos entre colchetes foram inseridos por nós, a fim de facilitar a leitura.

9 A distribuição de dados de fala que usamos como base para essa comparação é a encontrada por Corrêa (1991, *apud* MARAFONI, 2010, pp. 31-32), e a distribuição de dados de escrita se refere ao estudo de Averbug (2000, *apud* MARAFONI, 2010, pp. 33-34). Ainda que ambos os trabalhos tenham controlado o grau de escolaridade dos informantes, não encontramos, no texto-fonte, referência à faixa etária destes. Notemos, ainda, que Marafoni (2010) chama de ‘objeto nulo’ ao que aqui denominamos ‘anáfora zero’.

Gráfico. Comparação entre as distribuições de dados de objeto direto no *WhatsApp*, na fala e na escrita prototípicas



Ao atentarmos para as estratégias mais empregadas em cada um dos *corpora*, notamos que, tanto no *WhatsApp* quanto na fala, a variante mais frequente é a anáfora zero. É verdade, contudo, que as demais variantes não apresentam um comportamento similar nesses dois *corpora*: enquanto no *WhatsApp* os sintagmas nominais representam, claramente, a segunda variante mais encontrada, na fala os SNs se equiparam aos pronomes retos e aos clíticos.

Isso, no entanto, não deve desviar a nossa atenção do seguinte fato: os dados de escrita se distinguem substancialmente por apresentarem não a anáfora zero como estratégia preferencial, mas os clíticos e os sintagmas nominais. A alta frequência dessas formas aponta para um maior grau de monitoramento, encontrado na modalidade escrita em sua expressão prototípica. Nesse sentido, demonstra-se coerente, a nosso ver, aproximar nossos dados de *WhatsApp* da modalidade oral, por, *a priori*, requererem menor monitoramento.

Feita essa comparação, partiremos à análise dos grupos de fatores selecionados pelo GoldVarb 2001, discutindo-os na ordem de seleção. Assim, se um grupo de fatores foi selecionado primeiro, isso significa que, estatisticamente, ele revelou ter mais influência sobre a expressão da anáfora zero do que os demais. Para a análise, nós nos deteremos em discutir apenas as três variantes mais usuais, não contabilizando os dois clíticos encontrados. A distribuição dos nossos dados, com um total de 247 ocorrências, se dará da seguinte forma: 65% de anáforas zero, 25% de sintagmas nominais e 10% de pronomes retos.

Animacidade do referente

Trabalhos anteriores (e.g., OMENA, 1978; MARAFONI, 2010; PINHEIRO, 2016) já apontaram que o traço [– animado] nos referentes tende a favorecer anáforas zero na função de objeto direto, especialmente na oralidade. Paredes Silva (1988) também demonstrou que esse mesmo traço tende a favorecer o uso de anáforas zero na função de sujeito de 3ª pessoa na escrita informal de cartas. Isso parece dialogar, principalmente, com o fato de que os pronomes retos estão, na nossa variedade

do português, fortemente vinculados ao traço [+ animado]. Portanto, havendo outra alternativa por meio da qual se possa referir a entidades de traço [– animado] na fala, espera-se que tal alternativa seja a anáfora zero, por ser a variante mais frequente nesta modalidade.

Nas conversas privadas de *WhatsApp* que analisamos, a tendência apontada acima também se verificou: dentre todos os dados de anáfora zero, 72% recuperavam referentes de traço [– animado], com um peso relativo de 0.588, o que se ilustra na Tabela 2.

Tabela 2. Influência da animacidade na expressão da anáfora zero

ANIMACIDADE	APL. / TOTAL	%	P.R.
[– animado]	145 / 201	72%	0.588
[+ animado]	13 / 46	28%	0.175
TOTAL	158 / 247	65%	

Acrescenta-se a isso que 47% dos dados de [+ animados] foram retomados por pronomes retos, ratificando o forte vínculo entre essa variante e o traço [+ animado]. Nos exemplos (4) e (5), dispostos abaixo, encontram-se, respectivamente, um dado de anáfora zero em referência a ‘conversas’ e um dado de pronome aludindo a ‘garotas’.

(4) *Informante ‘T’*

16:51 – Vou ver se tenho outras conversas

16:52 – E vou falar com as pessoas

16:53 – Aí te mando Ø [essas conversas].

(5) *Informante ‘J’*

16:22 – Elas [as garotas de quem estamos falando] saem às 16h do trabalho, eu acho

16:22 – Durante semana

Informante ‘F’

16:22 – Vou chamar **elas** no facebook

Distância entre as menções

Em Pinheiro (2016), cujo *corpus* se compôs por entrevistas sociolinguísticas, analisamos – dentre outros fatores – como a distância entre as menções a um mesmo referente pode favorecer ou não a expressão da anáfora zero na função de objeto direto. Para tanto, medimos a distância entre as

orações nas quais as menções eram feitas e encontramos que, quanto maior a proximidade entre as referências, maior a tendência ao não preenchimento do objeto, em concordância com o princípio postulado por Givón (1983, p. 67): “Quanto mais previsível a informação, menos codificação linguística ela recebe.”

Entretanto, precisamos olhar com certo cuidado para esse grupo de fatores nos nossos dados de *WhatsApp*. Enquanto nas entrevistas um assunto, em geral, só começa quando outro termina e um dos participantes só fala quando o outro encerra o seu turno, no *WhatsApp* o cenário se demonstra um pouco diferente, conforme o exemplo (6).

(6) *Informante ‘J’*

18:29 – Meu pai quer vender o ingresso dele

Informante ‘F’

18:30 – Ué gente, várias gatas no RIR [i.e., *Rock in Rio*]

18:30 – Ele não vai aproveitar [se vender o ingresso] kkkk

18:30 – Desculpa

18:30 – *Vou parar de zoar seu pai*

Informante ‘J’

18:30 – Olha o abuso kkkkkkkkk

18:30 – Ele vai casar, véi

Informante ‘F’

18:30 – *Nem o conheço*

No exemplo acima, olhemos para as mensagens de ‘F’ destacadas em itálico: a informante parece ter tido a sua sequência de mensagens interrompida por ‘J’, visto que poderíamos explicitar a seguinte relação lógica entre as mensagens de ‘F’: “Vou parar de zoar seu pai, [afinal] nem o conheço.”

Esse exemplo aponta para o fato de que, nas conversas de *WhatsApp* que compuseram o nosso *corpus*, há instâncias de sobreposição de turnos, o que as assemelha a conversas coloquiais, distanciando-as, porém, das entrevistas. Reconhecida tal diferença, não nos pareceu coerente medir as distâncias entre as orações com base apenas na sequência de mensagens; ao invés disso, optamos por contar as distâncias conforme a continuidade do tema em discussão, excluindo da contagem as mensagens ‘intromissoras’ quando necessário¹⁰.

10 Para efeito de distância, também foram contados como ‘orações’ elementos ‘soltos’, e.g., “sim”, “(que) droga!” e “saudades” (no sentido de “estou sentindo saudades de você”).

Dessa forma, prosseguimos à análise dos resultados relativos à distância. Conforme o esperado, a anáfora zero foi a estratégia mais usada em menções que retomavam referentes presentes na oração imediatamente anterior (79%, com peso relativo de 0.678), conforme o exemplo (7). Essa produtividade decaiu nas distâncias de duas e três orações, com 54% e 42%, respectivamente (com pesos relativos de 0.365 e 0.274) – o que também confirma a expectativa. A queda da frequência da anáfora zero se exemplifica em (8), em que podemos notar uma anáfora indireta: menciona-se um *todo* (a banda ‘Coldplay’) e, em seguida, alude-se às suas *partes* (seus integrantes, em ‘eles’).

(7) *Informante ‘J’*

20:38 – Pra que que cês queriam tecidos?

Informante ‘G’

23:51 – Pra levar Ø [os **tecidos**] pra costureira fazer umas roupas pra gente

23: 51 – Mas eu acabei comprando Ø [as **roupas**] pronto já

(8) *Informante ‘F’*

23:41 – Também quero ir no Coldplay

23:41 – De pista comum também ou algo barato

23:41 – Quero ir pra ir ao show e ver **eles** ao vivo

Contudo, apesar de, até o momento, as nossas expectativas terem sido satisfeitas, surpreendemo-nos com os dados com quatro ou mais orações de distância: observamos não uma queda contínua na frequência das anáforas zero, mas um crescimento. Em (9), temos uma ocorrência na qual, ainda que as menções estejam distantes, a variante pela qual se retoma o referente é a anáfora zero:

(9) *Informante ‘J’*

21:44 – Ei, cê já foi atrás de participar de um grupo de pesquisa?

21:44 – Cê deveria fazer isso...

21:45 – Porque é massa mesmo hehe

Informante ‘P’

21:55 – Vou pensar, rs

21:56 – Quero me dedicar quando for fazer Ø [**pesquisa**] e no momento meio que não tô disposta

Os percentuais encontrados para a expressão da anáfora zero conforme a distância entre as menções se encontra, pois, na Tabela 3, disposta abaixo:

Tabela 3. Influência da distância entre as menções na expressão da anáfora zero

DISTÂNCIA	APL. / TOTAL	%	P.R.
Oração anterior	87 / 110	79%	0.678
2 orações	32 / 59	54%	0.365
3 orações	11 / 26	42%	0.274
4 orações	8 / 12	66%	0.629
5 orações	5 / 10	50%	0.350
6 ou mais orações	15 / 30	50%	0.311
TOTAL	158 / 247	64%	

Dada a nossa surpresa com os dados de quatro ou mais orações de distância, e por haver poucos desses dados, seguimos à análise de cada um deles, a fim de que pudéssemos encontrar uma razão para o aumento na frequência da anáfora zero, apesar do maior afastamento entre as menções. As nossas conclusões, então, nos levam de volta à animacidade.

Ao olharmos para cada um desses dados, pudemos depreender o seguinte: seis das oito ocorrências de anáfora zero com quatro orações de distância (75%), todas as anáforas zero com cinco orações de distância (100%) e 14 das 15 expressões dessa variante com seis ou mais orações de distância (93%) eram retomadas de entidades de traço [– animado]. Mais uma vez, os resultados apontam para o favorecimento da anáfora zero quando os referentes são [– animados].

No que tange à distância, no entanto, parece-nos mais apropriado nos determos nos resultados de *até* três orações de distância, pois nesse intervalo há uma melhor distribuição dos dados. Nesse caso, confirma-se, então, o esperado: quanto mais próximas as menções, mais se tende a não preencher o objeto.

Manutenção ou mudança da função sintática

Quanto à função sintática – também de acordo com Pinheiro (2016) –, esperávamos que esta, ao se manter, favorecesse a ocorrência de anáforas zero, dialogando, de certa forma, com o princípio postulado por Givón (1983, p. 67) previamente mencionado: com a manutenção da função sintática, o *status* do referente se manteria na mente dos interlocutores, necessitando, portanto, de menos codificação linguística.

Foi justamente nessa direção que apontaram os nossos resultados. Conforme nos mostra a Tabela 4, em 73% dos dados de anáforas zero retomaram-se referentes que, na menção anterior,

exerciam a função de objeto direto. Em (10), exemplificam-se tanto um caso de manutenção, quanto um de mudança da função sintática, respectivamente não preenchida e preenchida.

(10) *Informante 'J'*

14:17 – [A garota] Pode só estar querendo me ver, porque eu sou mó amigão pra ela

Informante 'M'

14:18 – Pergunta:

14:18 – Tu vai pegar [= buscar] ela

14:18 – E depois?

14:18 – Vai levar Ø [ela] pra casa da Clarisse?

Tabela 4. Influência da manutenção/alteração da função sintática na expressão da anáfora zero

F. SINTÁTICA	APL. / TOTAL	%	P.R.
Mantém-se	112 / 152	73%	0.595
Altera-se	46 / 95	48%	0.351
TOTAL	158 / 247	64%	

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo o lugar que o *WhatsApp* tem ocupado no intercâmbio comunicativo, propusemo-nos, com este trabalho, a discutir como jovens universitários representam objetos diretos de 3ª pessoa em referência anafórica. Concluímos que a distribuição das variantes nos permite aproximar mais da oralidade do que da escrita as conversas privadas de *WhatsApp* que analisamos. Em seguida, vimos que tanto o traço [– animado] nos referentes, quanto a manutenção da função sintática e menores distâncias entre as menções tendem a favorecer a anáfora zero, conforme já apontado em outros trabalhos.

Dessa forma, acreditamos ter encontrado resultados que expandam o que hoje já se sabe sobre a função aqui estudada, ao mesmo tempo em que ampliamos a discussão acerca do gênero virtual *chat*. Pretendemos, futuramente, discutir de que maneira o *WhatsApp* pode contribuir para o ensino de português como língua materna, principalmente no que tange ao *continuum* entre as modalidades fala e escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J. C. Transmutação de gêneros na *web*: a emergência do *chat*. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 3 ed., pp. 109-134, 2010.

FREIRE, G. C.; VIEIRA, S. R. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A.; VIEIRA, S. R. (orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. 1 ed. São Paulo: Contexto, pp. 81-104, 2014.

G1. *WhatsApp deixará de cobrar US\$ 1 por ano, diz criador*. 18/01/2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/>>. Acesso em: 26/02/2017.

GIVÓN, T. Topic continuity in discourse: The functional domain of switch-reference. In: HAIMAN, J. e MUNRO, P. (ed.) *Switch Reference and Universal Grammar: Proceedings of a symposium on switch reference and universal grammar, Winnipeg, May 1981*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 51-82, 1983.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução: Marcos Bagno, Marta Scherre e Carolina Cardoso. São Paulo, Parábola Editorial, 2008. Título original: *Sociolinguistic Patterns*, 1972.

LIMA, Y. D. R. *Forma e função em gêneros digitais: estrutura composicional e traços léxico-gramaticais no macrogênero blog*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2017.

MARAFONI, R. L. *A distribuição do objeto nulo no português europeu e no português brasileiro*. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras, UFRJ, 2010.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 3 ed., pp. 109-134, 2010.

NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OMENA, N. P. de. *Pronome pessoal de 3ª pessoa: suas formas variantes em função acusativa*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, mimeo., 1978.

PAREDES SILVA, V. L. *A expressão do sujeito no português carioca contemporâneo: variação e mudança*. Projeto de Pesquisa (em andamento). CNPq/Faculdade de Letras, UFRJ, 2012.

_____. *Cartas cariocas: a variação do sujeito na escrita informal*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, Tese de Doutorado, mimeo., 1988.

PINHEIRO, A. F. C. A primeira parte de um estudo sobre a expressão variável do objeto direto de 3ª pessoa: a fala de jovens cariocas em regime socioeducativo. *Linguística Rio*, v. 2, pp. 50-60, 2016.

ROBINSON, J.; LAWRENCE, H.; TAGLIAMONTE, S. *GoldVarb 2001 : A Multivariate Analysis Application for Windows*. Manual do usuário, 2001. Disponível em: <http://www.romanistik.unifreiburg.de/pusch/Download/variacionismo/GoldVarb2001_User_manual.pdf>. Acesso em 01/03/2016.

SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. O princípio: entrevista com David Crystal. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (orgs.). *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, pp. 17-35, 2013.

UOL. *Brasil é terceiro país do mundo que fica mais tempo on-line no celular*. 09/09/2015. Disponível em: <<https://uol.com.br/>>. Acesso em: 26/02/2017.

Gênero, sexualidade e poder – curta-metragem '*maioria oprimida*'

Dina Maria Martins Ferreira¹

Luana Lucena de Melo²

Considerações iniciais

O curta-metragem *Majorité Opprimée* ('Maioria Oprimida', em português), dirigido por Eléonore Pourriat³, ganhou pouco reconhecimento na França no período de seu lançamento, tendo recebido atenção da mídia somente após a diretora disponibilizar legendas em inglês para o vídeo no site *YouTube*.

Sua narrativa retrata o dia de um homem que sofre opressão sexista em um mundo dominado por mulheres, subvertendo assim os papéis tradicionalmente construídos de uma sociedade patriarcal – e mesmo com esta inversão o documentário não deixa de configurar que o binarismo masculino e feminino molda uma sociedade em que gênero se alia ao sexo biológico, estabelecido por relações de poder.

O curta acompanha o dia de Pierre, personagem que representa o marido que cuida do lar e que passa por diversas situações opressoras. Em uma breve sinopse, o curta inicia-se com o aparecimento de várias mulheres transitando, ora tomando sorvete, ora em um jardim conversando, ora fazendo sua corrida matinal com os seios à amostra etc. Em seguida, aparece o personagem principal, Pierre (o marido) empurrando um carrinho com seu filho. Encontra-se com uma vizinha, enquanto verifica a correspondência em sua caixa postal, que a ele se dirige comentando sobre a bagunça que está o condomínio onde moram, mas insinua, de relance, que assuntos sérios não devem ser tratados com homens, e se retira. Pierre continua sua caminhada com seu filho sentado ao carrinho, levando-o para creche. Lá se encontra com o cuidador Nissar, muçulmano que se encontra vestido com uma túnica longa e coberto por uma burca. Nissar é advertido por Pierre diante de uma vestimenta que pertenceria ao uso feminino, pois afinal a cidadania tanto do homem quanto da mulher deve ser reivindicada, ou seja, não se submeter pelo uso da burca, depilar o rosto (sem bigode e barba e com a

1 Pós-doutoramento pela Unicamp, em Estudos da Linguagem, com tutoria da Sorbonne V, em Estudos Sociais (2009-2010); pós-doutoramento pela Unicamp, em Pragmática (2002-2003); doutorado pela UFRJ, em Linguística (1995); mestrado pela PUCRJ, em Letras (1988). Autora de 4 livros, organização de 3 livros, 12 capítulos de livros, artigos nacionais e internacionais. Professor e Pesquisadora Visitante da Universidade Estadual do Ceará; pesquisadora do Centre de Estudos da Atualidade e Cotidiano, da Université Paris V, Sorbonne.

2 Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará.

3 Produção de Matthieu Prada, Paris, Shadows Films, 2010, gênero drama, duração 10 minutos. Elenco: Pierre Bénédit, Céline Menville, Jamel Barbouche e Marie-Lorna Vaconsin. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bHJqNpJ8xAQ>>; último acesso: 14 de março de 2015.

pele parecendo a de uma criança). Nissar responde que é assim que Deus quer. No caminho de volta, já andando de bicicleta, é abordado por uma mendiga que lhe dirige frases bastante pejorativas, como se estivesse fazendo um acesso sexual violento. Pierre continua seu caminho quando sofre violência sexual por quatro mulheres. Ferido vai à polícia dar queixa da agressão sofrida. No centro policial todos os atendentes são mulheres. A policial, ao ler a descrição da violência, diz que nada pode ser feito pois não há testemunha para comprovar seu relato, apesar de seus ferimentos estarem à vista da policial. Sua esposa, Marion, então vai buscá-lo na polícia, mas perde a paciência com o marido, pois sua reclamação contra o assalto, apesar de seu andar cambaleante e seus gritos de dores, nada mais é que demonstração de excesso de ‘masculismo’. Marion, então, refuta que está muito cansada do trabalho e o deixa sozinho. Enfim, a cidadania e os direitos masculinos são anulados. O curta termina com Marion caminhando por uma larga avenida, em direção ao estacionamento distante onde se encontra o carro.

Nos 10 minutos de documentário, a diretora nos mostra a subversão dos papéis que ocorre entre homem e mulheres em relação de poder. Pela ironia (BRAIT, 2008) a figura masculina é entextualizada (BAUMAN e BRIGGS, 1990), ou seja, a figura tradicionalmente falocrática sofre o revés de troca de valorações de papéis gênero. Nas forças das relações de poder (FOUCAULT, 2007a; DELEUZE, 2005) quem tinha o poder vira subalterno e quem (o feminino) é subalterno se empodera. Mesmo na troca de papéis, a dicotomia de gênero masculino/feminino ainda persiste, seja pelo poder do *fallus*, seja pelo poder da “feminilidade” (MARTINS FERREIRA, 2009).

1. Gênero

Os estudos de gênero têm procurado acentuar o caráter social das diferenças ditas sexuais e desvelar a relação entre os gêneros como uma complexa rede de poderes, não só naturalizados como também levados bem além do biológico entre feminino e masculino.

Segundo Butler (2010), identidade de gênero é uma construção de práticas discursivas, entendida como uma relação entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Assim sendo, identidades de gênero passam a absorver um caráter de desnaturalização e de performatividade nos estudos contemporâneos. Esta autora questiona a categoria mulher (em prol do qual se reivindica representação política), como algo não estável, pois, “Se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é” (BUTLER, 2010, p. 21).

A noção de gênero situa-se nos papéis sociais do homem e da mulher assumidos no percurso de sua história, envolvidos na dialética do poder. Sendo assim, o gênero se liga ao sociocultural e se constrói performativamente pela linguagem – atos de fala e atos de corpo. E é na força da performatividade que se constitui uma contestação dos papéis sociais de gênero pré-estabelecidos, pois essa performatividade pode ser a chave para reverter os sentidos do discurso sexista que ainda dominam as mais variadas culturas. Desta forma, a identidade de gênero está relacionada à repetição de atos que, de certa forma, legitima identidades de gênero, tais como, masculino, feminino, lésbica,

gay, transexual e assim por diante. Ratificamos, então, que “gênero é uma realização performativa compelida pela sanção social e o tabu, e é nesta característica performativa que reside a sua possibilidade de contestação” (PINTO, 2013, p. 36).

1.1 Sujeito feminino

Apesar de teorias atuais demonstrarem a conformação do gênero pela performatividade, Martins Ferreira (2009) ainda lembra que encontramos em nosso cotidiano o sujeito mulher vivenciando sua *práxis* social no sistema patriarcal, cuja identidade é muitas vezes essencializada. Esta autora faz um recorte da figura mulher-fêmea por dois flancos socioculturais – feminilidade e “feminilidade”. Feminilidade é uma construção de padrões culturais de comportamento, baseada em arquétipos patriarcais, nos quais a mulher enquadra-se em categorias valorativas do tipo: beleza, sensibilidade, meiguice, submissão, maternidade. E “feminilidade”, apesar de ser um termo perigoso pois pode ser encarado como mais uma fatia do sistema patriarcal, também é um conceito cultural, mas da mulher moderna e atual. Configura uma mulher forte, integrada à força produtora da sociedade, além de mãe, educadora, sensível, bela, vaidosa, características da feminilidade, desde que tais atributos de feminilidade não subvertam sua “feminilidade”.

1.2 Estereótipos e representação social

E nas relações de poder se constroem um espaço profícuo a formações de estereótipos sobre gênero e sexualidade⁴. Amossy e Herschberg (2001, p. 43) abordam a questão dos estereótipos como “uma representação coletiva cristalizada”: “não se trata de realizar comprovações sempre problemáticas, sobre a exatidão dos esquemas coletivos cristalizados (...) em outras palavras, já não se trata de considerar os estereótipos corretos ou incorretos, senão como úteis ou nocivos”⁵. E na resenha do livro dessas autoras, *Estereotipos y clichés* (2001), Salamanca e Escobar (2010), mostram que Amossy e Herschberg, ao aliar o estereótipo à representação social, ou seja, para que se constitua uma representação social é preciso a adesão de sujeitos a um conhecimento espontâneo, ou seja, do senso comum, que vem da tradição (na nossa argumentação, a incorporação de um conhecimento falocrático). Mas, é importante demonstrar que, para Amossy e Herscherberg (2001), estereótipo, apesar de se assemelhar a clichês, se constrói diferentemente, porquanto estereótipos, sendo esquemas coletivos fixos, imagens ou representações, pressupõem uma assimilação/aprendizagem social, que assumem tais representações como ‘naturalizadas’.

4 Apesar de haver já discussões teóricas diferentes sobre gênero, sexo e sexualidade, nos atemos à questão de gênero independente do sexo (masculino e/ou feminino), e da sexualidade enquanto prática, mas sem dúvida levando em conta a estilização do corpo, seus afetos e vibrações.

5 Tradução livre. Texto original: ya no se trata de realizar comprobaciones siempre problemáticas, sobre la exactitud de los esquemas colectivos cristalizados (...) em outras palavras, ya no se trata de considerar a los estereotipos correctos o incorrectos, sino como útiles o novichos.

E é no imaginário coletivo que circula esse conhecimento do senso comum. Na constituição de um imaginário coletivo, teríamos os “sentimentos [que] excedem a esfera do individual e do privado e se estendem para os domínios sociais” (SILVA, 2010). Importante ressaltar que quando abordamos “o imaginário como objeto de conhecimento no pensamento social, estamos em *imagens arquetípicas, metáforas de base, grandes imagens, imagens-matrizes*” (SILVA, 2010, p. 245), compreendendo imagem como manifestação sensível do abstrato e não como uma imagem pictórica. Neste sentido “não é a imagem que produz o imaginário, mas o contrário. A existência de um imaginário determina a existência de um conjunto de imagens. A imagem não é o suporte, mas o resultado” (MAFFESOLI, 1998, p. 76).

1.3 Operadores nas relações de poder

Foucault desde os anos 1970, busca identificar os operadores materiais do poder entendidos como o conjunto de técnicas, estratégias e formas de assujeitamento engendradas pelos diversos *mecanismos de poder*, ou seja, organizam-se em técnicas e estratégias produtoras de *regulações* que enredam todo o corpo social. Este autor propõe pensar a ideia de *poder* fora de sua acepção jurídico-institucional, ou seja, de uma forma “que não tome mais o direito como modelo e código” (FOUCAULT, 2007a, p. 100). O poder deve antes ser entendido como “a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização” (FOUCAULT, 2007a, p.102). No jogo de tais correlações há transformações incessantes, por meio de lutas e afrontamentos que ora reforçam ora invertem os mecanismos de poder imanentes a domínios específicos.

Foucault fala de uma *onipresença do poder*, que seria sua condição de possibilidade. A Onipresença do poder não é associada a “algo” ou “alguém” que tenha o privilégio de centralizar sob sua “unidade invencível” todo o corpo social, e sim “porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro” (FOUCAULT, 2007a, p. 102). Se o poder está em toda parte isso se dá porque provém de todos os lugares, e não porque englobe tudo. Desta forma, o autor indica que “o” poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas modalidades, encadeamento que se apoia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. De forma simplificada, o poder se caracteriza como pura relação de forças. Neste sentido, a força nunca está no singular, sua característica essencial é estar sempre em relação a outras forças “de forma que toda força já é relação” (DELEUZE, 2005, p. 78).

2. A dinâmica da entextualização

A noção de entextualização desenvolvida por Bauman e Briggs (1990), mobiliza-se por uma característica fundamental de os textos se descontextualizarem. Como explica Silva (2014, p. 68), “tanto no passado como hoje em dia, parece que viajar é de fato o destino dos textos”. A metáfora da viagem no processo de entextualização envolve o fato de que os textos são materializações de

discursos social e historicamente construídos, e que esses textos são passíveis de serem retirados de seu contexto original e reposicionados em outro. Quando um texto é transportado, ele não será mais considerado como o texto “original”, pois a história será remodelada e o objeto deixa de ser o texto e passa a ser a trajetória do texto, como acontece na inversão de papéis de gênero no curta-metragem.

Na essência dos estudos da trajetória dos textos se encontra a entextualização, que Bauman e Briggs (1990, p. 73) definem como “o processo de tornar o discurso extraível, de converter um trecho de produção linguística em uma unidade – um texto – que pode ser retirada do seu cenário interacional”. De acordo com Silva (2014, p. 68), a “entextualização é, assim, a própria viagem de um trecho ou excerto para além de seu contexto “original”. Ela captura os sentidos da relativa autonomia das unidades linguísticas de se tornarem textos, no trânsito de um contexto a outro.

Em termos gerais, o processo de entextualização destaca o fato de que os textos depositados na cultura são utilizados, reutilizados, modificados na constituição das práticas sociais. “A cultura, portanto, estabelece ou sedimenta textos, que por sua vez, realizam a cultura” (COUPLAND, 2007, p. 107). Já para Rampton (2006), entextualização é a formulação oral ou escrita de aspectos da experiência do que está ocorrendo em volta das pessoas. Assim, insere-se a necessidade de entextualizar determinados textos com o intento de uma transformação nas práticas sociais, ou seja, no caso de ‘Maioria Oprimida’, transformar e denunciar: machismo, agressão sexual, relações de poder na performatividade de gênero e aderência de gênero a sexo.

Sendo a descontextualização e a recontextualização de textos dois aspectos do mesmo processo (BAUMAN e BRIGGS, 1990), os textos devem ser compreendidos como seguindo trajetórias através de sucessivas entextualizações, pois, considerar as trajetórias textuais significa contemplar textos em trânsito por diferentes contextos – como é o caso do contexto inverso de uma sociedade em que o homem é entextualizado pela mulher.

3. Discurso irônico como forma de crítica

O procedimento irônico multiplica suas faces e funções configurando diversas estratégias de compreensão e representação do mundo. Brait (2008, p. 13-14), em seu estudo discursivo sobre a ironia, aborda-a como um aspecto particular do humor, nem sempre associado ao riso, embora seja uma consequência inevitável, definindo-a como um “processo discursivo passível de ser observado em diferentes manifestações de linguagem”.

Segundo Brait (2008) a ironia caracteriza-se por uma enunciação o qual um enunciador prolifera determinado dizer e, de forma simultânea, deixa determinados “rastros” textuais (sinais) que autorizam ao enunciatário a identificar uma contradição ou ambiguidade nela, reconhecendo então aquela situação enunciativa como irônica. Sendo assim, a possibilidade de leitura/interpretação, a argumentação indireta, a contradição, a ambiguidade, a tensão entre o sentido real e figurado, o dito e o não dito, são algumas características que configuram as manifestações discursivas irônicas.

Neste sentido, a ironia se estabelece como um elemento estruturador de um texto, e que, consoante a Brait (2008), leva em consideração as relações que se estabelecem entre ironia, intertextualidade e interdiscursividade, de maneira que o entrecruzamento de diferentes discursos corresponderia, portanto, a um aspecto relevante na produção de um enunciado irônico. Essa relação entre a ironia e o interdiscurso, segundo Brait (2008) possibilita o desnudamento de determinados aspectos culturais, sociais, ou mesmo estéticos, encobertos pelos discursos mais sérios e, muitas vezes, bem menos críticos.

Pensando a ironia numa perspectiva de discurso bivocal (CASTRO, 2005, p. 120), ou seja, de duplo sentido, é possível perceber que na produção de um discurso irônico, o seu enunciador pode reportar-se a discursos anteriores que apresentem uma nítida dimensão axiológica, com o objetivo de ridicularizar, de criticar, de relativizar ou de negar esses valores: “o ironista convoca em seu enunciado, sob forma de alusão ou de paródia, um universo axiológico (coletivo ou individual) estabelecido em outros discursos e com o qual ele não compartilha” (BERTRAND, 1988, p. 21 *apud* BRAIT, 2008, p. 140). Assim, o discurso irônico se constata valores expressos por discursos anteriores a ele, apresentando, portanto, uma dimensão crítica e ideológico-valorativa.

No entanto, o entendimento desse mecanismo discursivo-social depende de sua produção e, principalmente, de sua recepção, ou seja, se o enunciatário não se der conta das articulações entre os segmentos aí envolvidos, a significação irônica não terá lugar (BRAIT, 2008, p. 84). Portanto, a enunciação irônica é construída pelo enunciador sobre determinado alvo e é dirigida a um enunciatário, responsável por identificar uma possibilidade de ambiguidade, contradição ou dupla leitura, características dessa manifestação (inter)discursiva.

4. ‘Maioria Oprimida’: subversão de significados

Para efeito de esclarecimentos analíticos, identidades masculina e feminina, no curta ‘Maioria Oprimida’, destacam quatro pontos a respeito de identidade e representação social de gênero: (1) apesar de estarmos tratando de pressupostos que atingem ao feminismo, como um movimento político e de reivindicação social, é no corpo de um homem gordinho e desajeitado (Pierre) que se representa (mesmo pela inversão de papéis) o poder feminino quebrando o paradigma de uma sociedade patriarcal; (2) apesar da inversão irônica das representações sociais, é pela performatividade masculina (subalterna à mulher) que se descobre como a práxis social constrói a representação social de gênero, seja feminino, seja masculino; (3) apesar da entextualização irônica, presentifica-se o paradoxo do ativismo feminista, ou seja, ao reivindicar seu lugar na sociedade, reforça o binarismo de gênero atrelado ao sexismo; e apesar de verificarmos que o curta se propõe a uma intervenção feminista, está nas relações de forças, o poder de instaurar a relação entre ficção (curta-metragem) e a realidade (sociedade patriarcal ainda em vigor).

Nossa primeira observação analítica se refere ao título e ao cartaz do filme.



Figura 1. Cartaz do filme ‘Maioria Oprimida’ divulgada na França/Reprodução

Nesta comparação afirma-se que o feminino seria a maioria oprimida, no entanto na narrativa do documentário é o masculino o subalterno – ambiguidade referencial que nos possibilita chegar à entextualização irônica a serviço do movimento feminista, a prerrogativas a favor da naturalização do gênero como uma categoria atrelada ao par biológico macho e fêmea, e ao perfil invertido de uma família que representaria também a inversão do poder – o homem não mais provedor da família, o homem submisso aos serviços do lar e sem chance de exercer seus direitos de cidadão. E nesta ambiguidade verifica-se a ação das relações de forças que se estabelecem entre a narrativa filmica e a realidade social exterior a esta narrativa.

4.1 A subversão do movimento feminista

É pelo movimento feminista, objetivo da cineasta, levado à baila pelo discurso irônico, que o enunciador enumera diversos casos que, confirmam a existência de diversas práticas cotidianas machistas sob uma minoria oprimida, as mulheres. O curta-metragem relaciona os discursos que negam a existência dos privilégios sociais dos homens favorecendo os das mulheres, cuja recuperação oferece dispositivos para uma saturação irônica. E por esta saturação irônica, inclusive de caráter violento, a diretora do curta, Pourriat, indaga qual é a real liberdade da mulher. Segundo Teles e Melo (2003, p 18),

os papéis impostos às mulheres e aos homens, consolidados ao longo da história e reforçados pelo patriarcado e sua ideologia, induzem a relações violentas entre os sexos e indica que a prática desse tipo de violência não é fruto da natureza, mas sim do processo de socialização das pessoas (...) A violência de gênero pode ser entendida como ‘violência contra a mulher’ [ou no caso de outra interpretação ‘violência contra os homens’].

Ao final do curta-metragem, a esposa de Pierre, Marion, o culpabiliza pelo estupro sofrido devido à sua roupa curta (estava de bermuda). A cena final do curta-metragem apresenta o protagonista e sua esposa deixando a polícia onde ele havia sido rejeitado como vítima (anulação de seus direitos

de reclamar da violência sofrida). No caminho, o personagem Pierre questiona o papel do homem naquela sociedade e sua esposa se irrita, saindo sozinha para buscar o veículo que estava estacionado longe do local. Na cena, a esposa caminha sozinha por uma avenida pouco iluminada e sem trânsito, passando assim a serem ouvidas frases, que foram pronunciadas ao longo do filme por voz feminina, e que agora são por vozes masculinas. Por este recurso de um novo revezamento, reafirma-se a proposta da cineasta, ativista feminista, que reinverte a relação de poder entre os gêneros: a figura feminina deixa de ser vista como “opressora” e passa a ser a “oprimida”. Invertendo as representações sociais do gênero e abandonando o recurso irônico da narrativa, comprova que os acontecimentos ocorridos com a figura do masculino são aqueles que acontecem no cotidiano da mulher. Não importa de que lado estejamos, se ativistas do feminismo, se submissas ao falo, porquanto as relações de poder aí exercitam a violência.

Pelo jogo da inversão irônica, ‘Maioria oprimida’ nos remete a uma subversão de significados, uma inversão de papéis onde os homens – a maioria – são oprimidos, se distanciando do conceito de minoria⁶, no qual mulheres, bem como negros, homossexuais, indígenas, reivindicam novos papéis sociais e impulsionam uma transformação social em prol da inclusão de direitos.

Sob outra ótica, podemos entender que o discurso machista foi entextualizado, ou seja, foi extraído de seu contexto interacional, podendo, assim, ser relacionado à metáfora da viagem do texto, que passa, em sua viagem, a alijar o patriarcal em prol do matriarcal, ocorrendo um reposicionamento de discursos. Silva (2014) amplia esta questão de entextualização ao postular a relação que se estabelece entre o posicionamento textual estar acompanhado por fatores históricos, como a opressão machista nas entrelinhas do filme, que carrega historicamente a visão de que a mulher é inferior aos homens: “[a entextualização] pode incorporar aspectos do contexto, de modo que o texto resultante carrega elementos de sua história de uso consigo” (BAUMAN e BRIGGS, 1990, p. 73 *apud* SILVA, 2014, p. 2).

Os privilégios sociais de um gênero sob o outro são sustentados por discursos cristalizados que viajam e são transformados em modos de falar, de gesticular, de se vestir, etc. Tais discursos são transportados, ou seja, entextualizados, com algum grau de uniformidade, que se direcionam para a construção de uma performance identitária. Segundo Butler (2010, p.59), o “gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, uma classe natural do ser”.

Deste modo, a noção de estilização do gênero diz respeito à repetição de atos, que funciona como um reconhecimento da legitimação de determinado sujeito como “feminino” ou “masculino”. Acreditamos que a linguagem, com toda a sua gama de poder e efeito, tem um papel fundamental

6 Segundo Sodré (2005) a noção contemporânea de minoria refere-se à possibilidade de terem voz ativa ou intervirem nas instâncias decisórias do Poder aqueles setores sociais ou frações de classe comprometidas com as diversas modalidades de luta assumidas pela questão social. Por isso, são considerados minorias os negros, os homossexuais, as mulheres, os povos indígenas, os ambientalistas, os antineoliberalistas, etc. O que move uma minoria é o impulso de transformação.

na construção e na subversão de certas características associadas às identidades e, sobretudo, às desigualdades de gênero.

Para tanto, a reconstrução textual desses discursos implica a sua emergência em novos contextos, ou seja, sua recontextualização. Rampton (2006) destaca que essa recontextualização envolve sempre a reconstrução do sentido pelos participantes na articulação com suas ideias do que seja relevante, do que ele pode fazer, e de como as coisas do mundo são. Nesse caso, “discursos [são] retirados de seu ambiente de interação e transmitidos em conjunto com novas sugestões de contexto” (BLOMMAERT, 2006, p. 513).

4.2 A (*sub*-)versão do binarismo de gênero

Propositadamente colocamos o prefixo *-sub* entre parênteses, pois ele perde seu valor nesta nova etapa de nossa análise. Se por um lado, o efeito de sentido irônico da ‘Maioria Oprimida’ pode instrumentalizar uma conscientização das práticas machistas no cotidiano das mulheres, por outro, reafirma a continuidade do binarismo de gênero, seja pelo empoderamento da mulher seja pelo do homem. Enfim, a ironia é usada como forma indireta de argumentação, de reflexão sobre essa desigualdade, senão de naturalização de gênero.

O curta-metragem nos dá acesso a dois acontecimentos interligados por contradição que mantém o essencialismo de gênero: primeiro, refere-se a uma sociedade na qual os homens sofrem com o feminismo⁷ cotidiano; segundo, uma outra onde mulheres sofrem com o machismo cotidiano. Essa contradição se dá na medida em que o enunciador se justapõe por meio do discurso irônico, enunciados aparentemente dissociados, que se associam à cena final do curta, quando a ironia é deixada de lado. Neste sentido, podemos incluir negações no postulado de Brait (2008, p. 82): “ironia [não] pode ser detectada na medida em que dois enunciados [não] foram tomados como uma unidade coerente, [não] tendo alguns elementos de coesão instauradores desta coerência”. Ou melhor, a fala masculina ao final não constitui uma unidade coerente com as falas femininas do curta, abortando qualquer elemento coesivo para constituição da coerência. Além deste argumento, também ao final do documentário, é a mulher que está à frente da câmara (não mais o desajeitado Pierre), ou seja, o corpo da mulher é mostrado como se o espectador ocupasse a posição de assediador através do giro que a câmara faz em torno da esposa, deixando de mostrar o seu rosto para mostrá-la de costas em uma rua escura.

Mesmo que a ratificação de que é a mulher a subalterna e não o homem, já que é a figura feminina que está em uma situação de risco potencial – só, em uma longa avenida deserta e diante de frases de assédio sexual e moral –, o espectador se pergunta se Pierre é o subalterno ou a Marion, ou se é Marion a subalterna a Pierre. Não importando a resposta interpretativa, o gênero de Marion está atrelado a seu biologismo, da mesma forma que Pierre ao seu.

⁷ Inverso de machismo, ou seja, ideia de mulher superior ao homem.

Mesmo que haja a produção da ironia, resta a saber se na cena final, há adesão ao gênero como um construto identitário performativo ou está aderido ao biologismo:

O ironista, o produtor da ironia, encontra formas de chamar a atenção do enunciatário para o discurso e, por meio desse procedimento, contar com sua adesão. Sem isso, a ironia não se realiza. O conteúdo, portanto, estará subjetivamente assinalado por valores atribuídos pelo enunciador, mas apresentados de forma a exigir a participação do enunciatário, sua perspicácia para o enunciado e suas sinalizações, por vezes extremamente sutis. Essa participação é que instaura a intersubjetividade, pressupondo não apenas conhecimentos partilhados, mas também pontos de vista, valores pessoais ou cultural e socialmente comungados, ou, ainda, constitutivos de um imaginário coletivo (BRAIT, 2008, p. 138).

E nos fica a indagação se a dupla leitura/interpretação presente no vídeo se caracteriza por manifestações discursivas de adesão ou não à ironia: presença do machismo invisível, ativismo feminista, ou supremacia do biologismo ao gênero.

4.3 A força das relações de poder

Podemos aventar outras discussões sobre quem é o oprimido e quem é o opressor. O poder para Foucault (2007b) gira em torno de três apontamentos: o poder não é essencialmente repressivo, já que sua principal operação é produtiva (de práticas discursivas e não-discursivas, de posições de sujeitos, de hegemonias sociais); ele também não é algo que se possua, nem atributo de algum sujeito ou instituição, antes é um exercício estratégico dentro de um dispositivo (o poder não se tem, se exerce); e, finalmente, o poder passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes (visto que atravessa todas as forças em relação). Um exercício de poder figura como um *afeto*, já que a própria força se define por sua capacidade de afetar/ser afetada por outras forças com as quais está em relação. Existem então *afetos ativos* (incitar, suscitar, produzir, etc.) e *afetos reativos* (ser incitado, suscitado, determinado a produzir etc.), sendo que estes últimos não se configuram simplesmente como repercussão ou reverso passivo daqueles, mas como o *irredutível interlocutor*, principalmente quando se leva em conta que a força afetada não deixa de ter uma capacidade de resistência. No curta, Pierre, o marido submisso, não adverte Nissar sobre os direitos de cidadania? Não haveria nesta cena do curta uma relação de forças ativada pelo masculino? Pois como afirma Deleuze (2005, p. 80-81), a “apresentação das relações (...) caracteriza uma formação [interventora]”; “é a repartição dos poderes de afetar e dos poderes de ser afetada” que determina a ação do poder. Esta cena também nos leva a Foucault (2007a), ao chegar se referir ao “impasse do poder”, pois não é à toa que o personagem cuidador da creche, Nissar, responde a Pierre que suas roupas e suas atitudes são desejos de Deus. O impasse do poder não está na forma como o próprio poder nos coloca (as vestimentas de Nissar), mas por se ter atentado para o impasse que o próprio poder nos coloca (decisão de Deus). Enquanto Nissar cede ao poder feminino, Pierre resiste pelas vozes masculinas que ouve ao final do curta.

Considerações finais

Levando em consideração esse caráter dinâmico da realidade social, das identidades e do próprio uso da linguagem, tendo em vista as transformações e os deslocamentos que marcam a vida contemporânea que segue em constante movimento é que se insere a metáfora da viagem entre os textos e sua necessidade em descontextualizar-se. Assim, considerando os pensamentos dos estudos da linguagem, acreditamos que o conceito de entextualização se insere como uma proposta pertinente de pensar a linguagem e a *práxis* social sob uma perspectiva de movimento, de um vir-a-ser.

Por meio do estudo da ironia, tornou-se possível desvelar determinados posicionamentos críticos, que podem não estar, de certa forma, transparentes na superfície discursivo-social, sendo, do contrário, “opacificados”. Além disso, pensando mais especificamente no curta-metragem, podemos observar que a entextualização e a ironia constituem estratégias discursivo-sociais utilizadas tanto para empoderar o ativismo feminista quanto para marcar a briga entre homem e mulher pela fixação do gênero ao biológico.

Sem nenhuma proposta de privilegiar nenhuma das interpretações, não podemos nos esquecer que a enunciativa do curta, é uma mulher, ativista do feminismo, que na sua busca e objetivo tentou mostrar de forma irônica e intensa a subalternidade da mulher, sofrida e em busca de transformação. Mas também não podemos esquecer que, na luta entre feminino e masculino, a força das relações de poder reafirma ainda a naturalização do gênero atrelado à natureza biológica, que ainda precisa intervir no coletivo da *práxis* social, em luta por seus direitos identitários em contínua construção, seja por movimentos políticos (feminismo dos anos 70), seja por prerrogativas socioculturais que ainda nos oferece o “impasse do poder”, mas já nos deixa a consciência de que somos afetados pela “onipresença do poder”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOSSY, R. ; HERSCHBERG, P. *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba, 2001.
- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poetics and performance as critical perspectives on language and social Life. *Annual Review of Anthropology*, v. 19, p. 59-88, 1990. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2155959>>; acesso em: 15 mar. 2015.
- BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2008.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CASTRO, M. L. D. A dialogia e os efeitos de sentido irônicos. In BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 2005. p. 119-128.
- COUPLAND, N. *Style: language variation and identity*. New York: Cambridge University Press, 2007.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

- FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 18 ed. São Paulo: Editora Graal, 2007a.
- _____. *História da sexualidade 2: a vontade de saber*. 18 ed. São Paulo: Editora Graal, 2007b.
- MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MARTINS FERREIRA, D. M. *Identidade feminina e discurso social*. 2a.ed. São Paulo: FAPESP/Annablume, 2009.
- PINTO, J. P. O percurso da performatividade. *CULT*, nº 185, p. 35-37, 2013.
- RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 110-128.
- SALAMANCA, Y.; ESCOBAR, F. Resenã. Estereotipos y clichés de Amossy, R., Herschberg, A. *Revista Latinoamericana de Psicología*, v.42, n.3, p. 508-510, 2010.
- SILVA, D. O texto entre a entextualização e a etnografia: um programa jornalístico sobre belezas subalternas e suas múltiplas recontextualizações. *Linguagem em (Dis)curso*, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 67-84, 2014. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.unisul.br/ojs/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/2419/1708>; acesso em: 10 Ago. 2015.
- SODRÉ, M. Por um conceito de minoria. In PAIVA, R.; BARBALHO, A. (Org.) *Comunicação e cultura das minorias*. São Paulo: Paulus, 2005.
- TELES, M. A. de A.; MELO, M. de. *O que é violência contra a mulher*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2003.

Concordância verbal nas comunidades de Itamatatuiua e Manuma, em Alcântara, no Maranhão: uma contribuição para a discussão sobre o contato linguístico no português brasileiro

Wânia Miranda¹

A variação na concordância verbal (CV) está no centro dos debates sobre a formação do português brasileiro (PB), ora sendo tomada como exemplo para justificar a deriva (Naro e Scherre, 2007), ora para explicar o contato entre línguas (Lucchesi et al., 2009). O presente trabalho analisa este fenômeno para explicar esse último, ou seja, o contato ocorrido na época colonial entre o português do século XVI, as diferentes línguas africanas (LAs) trazidas para o Brasil e as línguas indígenas já existentes neste território quando da chegada dos portugueses.

Os estudos sobre esse tema consideram duas as variantes linguísticas da concordância verbal de terceira pessoa do plural: a presença ou a ausência de marca de plural no verbo, exemplificadas como segue:

- (1) ELES FORAM para a cidade.
- (2) ELES FOI para a cidade.
- (3) ELAS DIZEM isso todo o tempo.
- (4) ELES DIZ é muito isso.
- (5) ELAS não CONSEGUEM chegar a tempo.
- (6) ELAS não CONSEGUE chegar a tempo.

Nas sentenças (1) e (2) observa-se um alto nível de saliência fônica, isto é, a mudança para a forma plural envolve acréscimo de segmentos e mudanças diversas, ocorrendo mudanças na raiz e até mudanças completas, como por exemplo, o verbo *ser* (*é/são*) que possui um alto grau de saliência fônica. Nos dados (3) e (4), a mudança da forma singular para a forma plural envolve acréscimo de segmentos, do mesmo tipo que ocorre no verbo *quer/querem*, por exemplo. Já no último par de sentenças (5) e (6), a mudança da forma singular para o plural envolve a nasalização desta última, como em *vive/vivem*, *gosta/gostam*, por exemplo, e a saliência fônica já não é tão perceptível.

Essas variações, em especial a observada em (5) e (6), são explicadas, em algumas análises, pela perda da nasalização do último elemento. A discussão que se tem é se essa variação iniciou-se ou não a partir do enfraquecimento do segmento nasal.

¹ Doutoranda do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo, bolsista Capes.

A ideia de enfraquecimento fonético do segmento nasal que estaria conduzindo a uma erosão do morfema plural nas formas verbais tem início em Naro (1981). Essa erosão estaria levando a uma eliminação total da flexão verbal de pessoa e número, o que, por sua vez, traz consequências para a realização do sujeito pronominal.

<i>Presente</i>	<i>Pret. Imperf.</i>
eu estudo	eu estudava
você estuda	você estudava
ele estuda	ele estudava
a gente estuda	a gente estudava
vocês estuda(m)	vocês estudava(m)
eles estuda(m)	eles estudava(m)

De acordo com Naro (1981), retomado em Naro e Scherre (2007), o início do fenômeno da variação na concordância se deu no nível fonológico. Para os autores, tanto no PB quanto no PE houve desnasalização em toda a escala da saliência fônica, proposta em Naro (1981), que se inicia no plano fonético-fonológico e expande-se para o plano morfossintático.

A origem da variação na concordância verbal, para outros autores como Lucchesi (2006: 99), por exemplo, estaria inicialmente ligada à inacusatividade verbal, ou seja, o enrijecimento na ordem SV deixaria os contextos VS para aqueles que veiculam inacusatividade verbal e este contexto geraria uma variação na concordância verbal, pois os falantes entenderiam esse S posposto como um complemento verbal. Essa variação na CV teria sido intensificada posteriormente por um fortuito processo de enfraquecimento fonético da nasalidade do último segmento, na norma culta do português brasileiro.

Já para Monguilhott (2009), uma mudança encadeia a outra, pois, ao que parece, a mudança no paradigma pronominal do português com a substituição de *tu* por *você* e do pronome *nós* pelo *a gente* ocasionou uma não obrigatoriedade de marcação da concordância no verbo, com uma consequente redução no paradigma flexional. Essa mudança acarretaria a necessidade da presença do sujeito exposto cada vez mais constante, levando o português do *status* de uma língua de sujeito nulo para uma língua de sujeito preenchido².

Essa alteração irá promover a mudança na ordem do sujeito, ou seja, com a necessidade cada vez maior de preenchimento do sujeito, ocorre um enrijecimento na ordem SV, deixando a ordem VS para contextos de inacusatividade.

Em suma, não há consenso sobre se a variação na concordância verbal teve início devido a um enfraquecimento do segmento nasal final, ou se foi devido à inacusatividade verbal, ou ainda se

2 A ideia de que o PB estaria se tornando uma língua de sujeito preenchido já foi amplamente explorada por diversos autores como, por exemplo, Duarte (1993); Kato e Negrão (2000); entre muitos outros.

foi devido à mudança no paradigma pronominal. O que se sabe é que esses três fatores têm influência na variação da CV, independente de qual tenha iniciado o processo e parece ser, conforme aponta Monguilhott, uma mudança encadeada à outra mudança, as quais trazem diversas consequências observadas hoje no PB, como uma língua de sujeito preenchido, um paradigma pronominal reduzido, variação na concordância verbal, entre outras.

1. Marcação padrão versus não padrão

Os diferentes estudos sobre a CV consideram como marcação padrão de terceira pessoa do plural aquela que apresenta a marcação final *-m*, como *andam/andavam*, por exemplo, e muitos desses trabalhos contrapõem essa marcação à ausência de marca no verbo, como em *eles anda/eles andava*.

Na norma popular é possível encontrar marcações como *eles andavo/eles andaro*, que seria uma marcação intermediária entre a marcação de plural padrão (*eles andavam/eles andaram*) e total ausência de marca de plural no verbo (*eles anda*).

Tanto Raimundo (1933: 69) quanto Mendonça (1933) atribuíram essa ocorrência à influência africana que, de acordo com eles, teria ocasionado a mudança tanto na nasal final quanto no ditongo final *-ão*. O primeiro apresenta exemplos como *tocaram – tocaru*, *órfão – órfu*, *vezaram-se – se arrivezáro-se* (o mesmo que enraivecere-se). Já Mendonça, ao apontar para os vestígios deixados pelos africanos na morfologia da língua portuguesa observa:

Temos outrossim ouvido, no Distrito Federal, a terminação *am* da 3ª pessoa do perfeito do indicativo soar o átono na pronúncia dos pretos e gente de sua classe: *amaram ... amaro*, *fizeram ... fizero*, *disseram ... dissero*.

(MENDONÇA, 1933: 86)

Castro (2001) igualmente atribui a perda da nasalização final à influência das línguas africanas, chamando atenção ao fato de este fenômeno também ocorrer em terras africanas, onde os falantes desconheciam as vogais nasais, pronunciando, por exemplo, palavras do tipo *benção*, *sótão*, *camisão*, *homem*, *coragem* como *bença*, *sótu*, *camisu*, *homi* e *coragi*, respectivamente. Seria possível considerar como uma explicação mais adequada para esses casos de redução a tendência das LAs em evitar ditongos (Heine e Leyew, 2008) ao invés de sugerir que essas línguas desconhecem as vogais nasais, uma vez que diversas línguas africanas, em especial as do tronco nigero-congolês, como ijó e eve por exemplo, possuem, em seu inventário vocálico, as vogais nasais, esta última com sete vogais, inclusive.

Embora atestada, poucos são os trabalhos que, ao falar da variação na concordância verbal, tratam dessa marcação não padrão de maneira separada das demais.

Lucchesi et al. (2009), ao analisar comunidades quilombolas da Bahia, embora não façam distinção, consideram essa marcação intermediária como marcação de plural conforme dado em (7),

utilizado para exemplificar o papel do traço semântico [+humano] do sujeito no favorecimento da marcação de plural.

7) ALGUMAS PESSOA DERO.

(Lucchesi et al., 2009, 354)

Ao analisar a comunidade quilombola de São Miguel dos Pretos, no Rio Grande do Sul, Almeida (2006) faz a distinção entre a marcação padrão e não padrão de plural no verbo. Considera a marcação intermediária do tipo *andaro*, no entanto, a analisa juntamente com a ausência de marca de plural no verbo, conforme exemplos de (11) a (14), a seguir:

Ocorrência padrão

- (8) ... AS PESSOAS NÃO FAZEM quase os cursos que tem aqui.
- (9) VOCÊS VÃO DAR andamento em tudo.
- (10) ... e aí NÓS DIALOGAMOS com ele ali.

(Almeida, 2006, 56)

Ocorrência não padrão

- (11) ESSAS TERRAS TÁ fechada.
- (12) Não sei se VOCÊS CONFIRMARU...
- (13) NÓS NÃO TEMU canteiro para plantar isso...
- (14) Não, NÓS MORAVA noutro lado.

(Almeida, 2006, 56)

Analisando três comunidades no interior da Bahia, entre elas a comunidade quilombola de Cinzento, Silva (2005) também não realiza a distinção de marcação padrão versus marcação intermediária, porém, considera, assim como Lucchesi et al. (2009), essa marcação que estamos chamando de intermediária como marcação de plural, como é possível observar em (15), utilizado para exemplificar núcleo do SN adjacente ao verbo com marca de plural, e (16), utilizado para demonstrar o efeito gatilho, ou seja, em que medida a fala do documentador influencia a fala do informante, com marcação de plural.

- (15) OS MENINOS TIRARO.
- (16) Muitos DELES VIAJARO.

(Silva, 2005, 167)

O que é possível notar é que um trabalho ou outro apresenta dados com esse tipo de marcação e, dentre aqueles que apresentam, poucos são os que realizam uma distinção clara de como irão tratá-

la, se como uma marca de plural, ou como uma marcação não padrão analisada juntamente com a ausência de marca de plural, como a exemplo de Almeida (2006).

Neste trabalho trataremos esse tipo de marcação como realização de plural no verbo, contudo, consideramos essa marcação, dentro da variação na CV, como intermediária entre a presença da marcação de plural considerada padrão, o final *-m* e a total ausência de marca de plural no verbo.

2. Introduzindo os dados

Nas comunidades quilombolas de Alcântara³ evidencia-se a variação na concordância verbal, conforme tabelas 1 e 2, a seguir:

- **Itamatatuiua⁴**

Tabela 1. Marcação de terceira pessoa do plural – Itamatatuiua/MA

Tipo de concordância	Quantidade	Porcentagem
Padrão	8	3,5%
Intermediária	170	80%
Sem marcação	35	16,5%
TOTAL	213	100%

- **Mamuna⁵**

Tabela 2. Marcação de terceira pessoa do plural – Mamuna/MA

Tipo de concordância	Quantidade	Porcentagem
Padrão	98	28%
Intermediária	212	60%
Sem marcação	45	12%
TOTAL	258	100%

3 Alcântara, tombada em 1948 como patrimônio histórico-cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), fica a 22km de São Luís, o acesso à cidade se dá pela travessia da Baía de São Marcos por meio de barcos e dura aproximadamente uma hora e trinta minutos. Outra possibilidade de acesso é por via terrestre, pela estrada federal MA-106, que dura cerca de doze horas. Segundo dados do IBGE, em 2010, o município tinha uma população de 21.851 habitantes e 80% da população vive na área rural.

4 Itamatatuiua é o principal povoado de uma rede de 42 povoados que formam as chamadas terras de Santa Teresa e está localizado no município de Alcântara, ao norte do Maranhão e dista a 90km de São Luís, capital do Maranhão e a 70km da sede de Alcântara. É tradicionalmente conhecida pela festa de Santa Teresa realizada todo mês de outubro e pela cerâmica confeccionada na comunidade.

5 Mamuna fica na área litorânea de Alcântara. A comunidade é conhecida por estar em uma área de conflitos territoriais devido à implantação do Centro de Lançamento de Alcântara. Há constante interesse por parte do governo e mesmo de empresas privadas na área em que está localizada a comunidade e os moradores possuem um longo histórico de resistência em relação a essas investidas.

Em uma comparação preliminar, observa-se um número maior de ocorrência da marcação padrão na comunidade de Mamuna, consequentemente a marcação intermediária é menor nessa comunidade. Ainda em termos preliminares de comparação, vemos que as comunidades de Alcântara diferem de outras comunidades quilombolas estudadas, em especial na Bahia (ver Lucchesi et al. (2009), Silva (2005) e Lima (2014)) em que o índice marcação de CV não ultrapassa os 18%, mesmo para os que analisam a marcação intermediária junto com a marcação padrão de plural.

Se fôssemos considerar a marcação padrão juntamente com a marcação intermediária, a exemplos dos autores que estudam as comunidades quilombolas baianas ((ver Lucchesi et al. (2009), Silva (2005) e Lima (2014)), o índice de ocorrência da CV nas comunidades alcantarenses ficaria da seguinte forma:

- **Itamatatua**

Tabela 3. Marcação de terceira pessoa do plural (padrão somado à intermediária) – Itamatatua/MA

Tipo de concordância	Quantidade	Porcentagem
Padrão	178	83,5%
Sem marcação	35	16,5%
TOTAL	213	100%

- **Mamuna**

Tabela 4. Marcação de terceira pessoa do plural (padrão somado à intermediária) – Mamuna/MA

Tipo de concordância	Quantidade	Porcentagem
Padrão	310	88%
Sem marcação	45	12%
TOTAL	358	100%

Caso a análise fosse estabelecida nesses termos – marcação padrão junto com marcação intermediária –, os dados aproximariam as comunidades de Alcântara aos falares urbanos cultos, ou ainda à comunidade de São Miguel dos Pretos no Rio Grande do Sul Almeida (2006), que possui 86% marcação de plural padrão, contudo, não é possível fazer essa afirmação.

A decisão de analisar a marcação intermediária separada da marcação padrão se dá pelo fato de, embora esta última apresentar uma marcação de plural no final verbal, não se pode dizer que esta marcação é do mesmo tipo da que ocorre em marcações padrão, logo, não pode ser comparada à fala urbana culta. Isso mostra que uma análise puramente quantitativa, nesse caso, poderia levar a um resultado enviesado dos dados.

3. Marcação intermediária

Conforme dito anteriormente, na norma popular é possível encontrar marcações como *eles andavo/ eles andaro*, que consideramos como uma marcação intermediária entre presença do morfema de indicador de plural, ortograficamente transcrito como *-m*, e a total ausência de marca de plural no verbo.

Tanto a comunidade de Itamatatuiua quanto a de Mamuna apresentam a marcação que chamamos de intermediária em maior número. Essa marcação de plural intermediária pode ocorrer com verbos no passado (17), no presente (18), com sujeitos coletivos singulares (19), com sujeitos no singular (20) e com verbos irregulares (21):

(17) OS MAIS VELHO que talvez que plantasse ... já MORRERO tudo — RNJ/ITM

(18) [*Falando sobre os jovens e sobre a falta de trabalho na comunidade.*] ELES num PENSO ... num sabe pensare ... se PENSO mas num quere né? — CJ/ITM

(19) Belém né ... banhamo no rio ... tem um ri/ né ... o rio é muito bom é é bom demais ... O PESSOAL GOSTARO demais — ACJ/ITM

(20) hoje ELE FICO é dizendo ... que se ELE VÃO matar uma pessoa ELE FICO é dizendo — RJ/ITM

(21) tirando o barro assim com a mão ... fazi/tapava tudinho ao redor e agora abria os buraco assim pa tirar o barro ... pa tirar o barro do fundo ... pa trazer pa fazer a louça como ELAS FAÇO aqui — MJ/ITM

Em um mesmo contexto pode ocorrer dois tipos de marcação, como em (22), por exemplo, em que há a ocorrência de marcação não padrão em *as criança ganhava* e a marcação intermediária em *eles vinho*. No dado (23) observa-se a ocorrência de plural regular em *eles diziam* e do plural intermediário em *eles aposentavo*.

(22) nesse sítio dava muita gente ... muita ... chega zuava só de gente ... boi ... porquinho porquinho porquinho ... festa de Santa Teresa ... ah agó/ óia aqui no meio do sítio a gente via era só bancada ... que AS CRIANÇA GANHAVA dinheiro que ELES VINHO fazer aquelas ... mesinha assim ... pa botar as coisa em cima ... roupa tudo ... e agora hoje a senhora não vê nenhuma ... banc...nha no meio do sítio com as coisa — MJ/ITM.

(23) ELES DIZIAM que o cara ia no caminho ... levava uma topada ... quebrava a cabeça dele ia lá e ELES APOSENTAVO — JB/ITM

Importante frisar que não se trata apenas do apagamento do *-m* final do verbo, mas sim de uma redução fonológica e posterior reanálise dessa morfologia final de plural *-am*, em que *mandam* vira *mando*, *acreditam* vira *acredito*, *pegavam* vira *pegavo* e assim por diante.

4. Análise dos dados

A hipótese deste trabalho é que, diferente de outras comunidades quilombolas, como as da Bahia, por exemplo, ou da fala considerada popular, as comunidades de Alcântara realizam a marcação de plural tanto no sujeito quanto no verbo em maior número, ou seja, de forma distinta à fala popular (Silva (2005), Araújo (2014), Monte (2007), Lucchesi et al. (2009) entre outros), a marcação de plural sujeito-verbo ocorre em maior frequência do que apenas no sujeito. Contudo, a marcação de plural realizada em Mamuna e Itamatatua não pode ser considerada uma marcação padrão.

A reanálise fonológica da terminação verbal se ampliou nessas comunidades de tal forma que levou os falantes a realizá-la em contextos que não seriam esperados, nesse sentido, ao que parece, essa reanálise não seria apenas fonológica e traria consequências sintáticas e semânticas. Um exemplo disso é a ocorrência da marcação intermediária com verbos no presente.

- (24) é como eu digo ... esse dinheiro num é deles ... esse dinheiro é do governo ... tá vendo? é do governo ... então aí ELES FICO com a maior banca ... botando a maior banca com coisa que o dinheiro é deles — RJ/ITM
- (25) com esse estudo que o Governo Federal de ... fazer ... um ... só uma centranização ... só um um colégio ... o que que acontece ... as criança fica prejudicada [...] vai ter s e m a n a que passa a semana todinha sem vim buscar as criança ... porque não tem o ... o ônibus tá com pneu furado ELES não AVISO ... entendeu? — MJLP/MAM

Um fato importante dessa marcação quando o verbo está no presente é que ela começa a confundir-se com a flexão de primeira pessoa do singular, conforme observado em (24) e (25), ocorrendo, inclusive, em uma mesma sentença, como em (26):

- (26) eu conheço São Bento ... Pinheiro ... pa Alcântara eu vou todo mês ... umum ... Bequimão ... por aqui perto tudo eu já fui ... EU só não VIAJO com elas assim ... porque ELAS VIAJO pra fora ...é porque num tem quem fique em casa . . . num é? — CJ/ITM

Em (26) a única distinção entre as duas ocorrências do verbo *viajo* é o pronome pessoal, pois a forma verbal é homônima, logo, a presença do pronome pessoal é essencial para que não haja confusão ou prejuízo para a interpretação.

A ocorrência da marcação intermediária com verbos de segunda conjugação, terminados em *-em*, reforçam a nossa hipótese, uma vez que não seria esperado, fonologicamente, a reanálise de *-em* para *-o*.

- (27) *[Falando do atendimento dos hospitais, pois na cidade mais próxima os atendentes se recusam algumas vezes a atender o pessoal da comunidade.]* eles ... eles só quiere a t e n d e r do Goiabal Raimundo Sul ... pra lá pa Alca/pa Bequimão ... agora Itamatatua ELES não QUERO pra lá ... quer Alcântara — MAJ/ITM
- (28) há aí uma grande diferença ... uma coisa que ELES uso normalmente... e têm como adquirir... tá enten/ e vive a vida DELES... num MEXO com ninguém — MJLP/MAM

No dado (27), a marcação padrão seria *eles não querem*, contudo, o falante realiza como *eles não quero*. Caso fosse apenas um caso de redução fonológica do final verbal, a forma esperada seria *eles quiere*, contudo, não é o que ocorre. Da mesma forma, em (28) esperaria-se, caso fosse apenas uma redução fonológica, que os falantes produzissem *eles mexe*, porém, não é o que ocorre nestes dados das comunidades alcantarenses. Assim como os demais verbos no presente, a terminação dos verbos em (27) e (28) se confundem com a primeira pessoa do singular.

Outra ocorrência que reforça a hipótese levantada é a que se dá com os verbos irregulares. Observem-se os exemplos a seguir:

- (29) tirando o barro assim com a mão ... fazi/tapava tudinho ao redor e agora abria os buraco
assim pa tirar o barro ... pa tirar o barro do fundo ... pa trazer pa fazer a louça como
ELAS FAÇO aqui — MJ/ITM
- (30) [Falando sobre as pessoas que vão à Itamatatiua fazer pesquisa de campo.] agora
mesmo tem uma aqui da ... da Grécia ... ela tá até aqui ... hospedada ela tá f a z e n d o
uma pesquisa também ... é a K ... ela tá pa Pinheiro ... aí ELES VENHO ... FAÇO muita
pesquisa por aqui — ENJ/ITM

Nos dados (29) e (30) vemos a ocorrência de marcação intermediária com o verbo *fazer*. Este verbo, quando na terceira pessoa do plural, possui a terminação *-em* (*fazem*). A realização da marcação intermediária em sua terminação verbal ficaria algo do tipo *faze*:

- (31) ?ELAS FAZE muita louça aqui.

Esta reanálise verbal não parece ser aceitável para este verbo nas comunidades estudadas, que “preferem” o final *-o*. Ao que parece, a saída encontrada pelos falantes para regularizar esta marcação intermediária em *-o* foi “tornar este verbo regular”⁶ e, da mesma forma que a marcação intermediária no presente, a forma verbal de terceira pessoa fica homônima à marcação de primeira pessoa.

O dado em (32) reforça a hipótese de regularização. Neste exemplo é possível observar a ocorrência do final da marcação de terceira pessoa do plural *-am* no verbo irregular *fazer*, ou seja, ao invés de a ocorrência da marcação de CV ser *eles fazem*, o que seria esperado para este verbo, os falantes realizam *eles façam*, coincidindo com a forma subjuntiva, o que possibilita, posteriormente, a reanálise para *eles faço*, na marcação intermediária.

- (32) verdade porque ... ELES FAÇAM muita coisa é ... foi jogado muito dinheiro fora (mirmã)
... muito dinheiro fora ... tem muito dinheiro perdido no meio daquele ... daquela sucata
que tá ali — MGS/MAM

6 Entendemos esta regularização tanto da forma verbal (verbo irregular/regular) quanto da marcação intermediária, ou seja, a reanálise verbal da marcação intermediária se tornou tão ampla que até mesmo verbos que não se encaixam nesta reanálise fonológica estão sendo modificados para que possam receber a terminação verbal {-o}.

Esta “regularização” ocorre também em outros verbos irregulares, como *dizer* (33) e (34), *ver* (35) e *ter* (36) e (37):

- (33) aí o PESSOAL DIGO assim ... aí ele vai lá no sindicato e diz assim “eu sou lavrador” ... mas umbora ver a roça de seu fulano ... chega lá ... “onde é que tá a roça? tu né lavrador?” né ... ma rapaz ... aí num tem a roça — ACJ/ITM
- (34) aí todo mundo calado aí ela disse assim “ah mas vocês são muito calado ... VOCÊS num DIGO nada” — MJLP/MAM
- (35) sabe que eles ... dali eles ... pediro que era pra gente deixar ao meno es tirar os carro deles ... e então eles num podio ... eles num podio ... garrar ... jugar uma bomba e nós e ... dá sumiço ... umum ... nunca ... ES já tinha VIDO que já tinha acontecido ... co ... pessoal deles — MFF/MAM
- (36) se esses deputado ... com o governo cumprisse ... se fizesse uma lei ... firme pra pa nego ter medo ... acabava metade dessa valentia ... é porque ELES não TENHO medo d a lei ... ele não tenho medo da lei — RJ/ITM
- (37) [*Falando sobre o atendimento médico em Bequimão, município vizinho de Alcântara.*] eu disse “mas isso num tem nada a ver né ... não tem nada a ver ... aí” ... de de coisa ... ele ELES TENHO preconceito com a gente ... pa num ir pra lá que tem que ir é pa Alcântara — MAJ/ITM

Interessante notar que, embora não tão amplamente quanto as comunidades quilombolas alcantarenses, este tipo de marcação também ocorre no português falado em Moçambique:

- (42) Há MUITAS ALUNAS fora da escola ou porque não TENHO dinheiro de matrícula.
- (43) É difícil se O PROFESSOR não TENHO o controle.

(Gonçalves e Stroud, 1998: 128)

No português falado em Angola também é possível uma marcação similar a encontrada nas comunidades quilombolas de Mamuna e Itamatatua:

- (44) O MEU MARIDO NÃO QUERO me dar dinheiro para mim ir comprar comida

(Bento, 2010, 29)

O que estes dados de marcação de plural verbal intermediária em contextos não previstos para uma redução fonológica em [o] vêm mostrar é que esta reanálise verbal, ou melhor, que a marcação verbal plural intermediária não é somente numericamente maior nessas comunidades, mas está se ampliando inclusive para formas verbais que não deveriam recebê-las, como os verbos irregulares, por exemplo.

5. Considerações Finais

Conforme apontado por diferentes autores (Raimundo (1933), Mendonça (1933), Castro (2001)) o contato do português com diferentes línguas africanas levou à reanálise da terminação verbal dos verbos na terceira pessoa do plural. Nas comunidades de Alcântara, os falantes generalizaram o final verbal *-o* para os demais verbos, quando na terceira pessoa do plural, independente do tempo verbal e da forma verbal.

Os falantes dessas comunidades ampliaram a marcação para contextos em que não seriam esperados – fonologicamente – uma redução em *-o*, como verbos de segunda conjugação e verbos irregulares, o que traz consequências sintáticas, como por exemplo nos casos do verbo no presente, que se confunde com a primeira pessoa do singular. Nesses casos, é necessário a presença do pronome para que não haja prejuízo na interpretação do falante.

Diferente de outros estudos sobre a variação na concordância verbal, nas comunidades de Mamuna e Itamatitua, em Alcântara, não é a ausência de plural no verbo que comprovaria o contato do português com as diferentes línguas africanas na época da colonização. Se fôssemos considerar apenas numericamente, sem separar a marcação intermediária da marcação padrão, os resultados nos levariam de encontro à hipótese de contato que aponta a variação da CV como exemplo deste contato.

A resposta para esse tipo de marcação parece estar no sistema verbal das línguas africanas, em especial das línguas bantas, que teriam entrado em contato com o português, levando a uma convergência de traços, resultando na marcação de plural atestada nas comunidades quilombolas alcantarenses.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, A. P. da. A concordância verbal na comunidade de São Miguel dos Pretos, Restinga Seca, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006.
- ARAUJO, S. S. da F. A concordância verbal no português falado em Feira de Santana - BA: sociolinguística e sócio-história do português brasileiro. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. 2014.
- BENTO, C. T. J. S. F. Contributos para uma caracterização linguística do luandense. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. 2010.
- CASTRO, Y. P. de. Falares Africanos na Bahia - um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Topbooks. 2001.
- DUARTE, M. E. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. Em: Português Brasileiro: uma viagem diacrônica, p. 107–128. Campinas: Editora UNICAMP. 1993.
- GONÇALVES, P. e STROUD, C. (Eds.) Panorama do português oral de Maputo: Estruturas Gramaticais do Português: problemas e aplicações, Volume III. Maputo: Imprensa Universitária. 1998.

- Heine, B. e Leyew, Z. Is Africa a linguistic area? Em: *A Linguistic Geography of Africa*, p. 15–35. New York: Cambridge University Press. 2008.
- HOLM, J. Vernacular brazilian portuguese: a semi-creole. Em: E. D’Andrade and A. Kihm (Eds.), *Actas do Colóquio sobre crioulos de base lexical portuguesa*. Lisboa: Colibri, p. 37—66. 1992.
- KATO, M. e NEGRÃO, E. V. (Eds.) *Brazilian Portuguese and null subject parameter*. Frankfurt: Iberoamericana -Vervuert. 2000.
- LUCCHESI, D. Parâmetros sociolinguísticos do português brasileiro. *Revista da ABRALIN* n. 5, v. (1 e 2), p. 83–112. 2006.
- LUCCHESI, D.; BAXTER, A. e SILVA J. A. A. da. A concordância verbal em O Português Afro-Brasileiro. Salvador: EDUFBA., p. 331-372. 2009.
- MARROQUIM, M. A língua do nordeste (Alagoas e Pernambuco) (2008 ed.). Maceió: UFAL. 1934.
- MENDONÇA, R. A influência africana no português do Brasil (2012 ed.). Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão. 1933.
- MONGUILHOTT, I. de O. e S. Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PB e no PE. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2009.
- MONTE, A. Concordância verbal e variação: uma fotografia sociolinguística da cidade de São Carlos. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. 2007.
- NARO, A. J. The social and structural dimensions of syntactic change. *Language*, n. 57, p. 63–98. 1981.
- NARO, A. J. e SCHERRE, M. M. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial. 2007.
- RAIMUNDO, J. *O Elemento Afro-Negro na Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Renascença Editora. 1933.
- SILVA, J. A. A. da. A concordância verbal de terceira pessoa do plural no português popular do Brasil: um panorama sociolinguístico de três comunidades do interior do Estado da Bahia. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. 2005.

O político sob relato na mídia impressa

Patricia Ferreira Neves Ribeiro¹

Teresinha Souto de Azevedo Campos²

“Em entrevista, o senador Romário diz que o prefeito Crivella tem feito ‘várias besteiras’ e ‘não está sendo homem de palavra’”. Esse é o subtítulo de uma das manchetes de capa do jornal O Globo publicado no dia 05 de fevereiro de 2017. A propósito desse mesmo recorte temático – ligado à política local do Rio de Janeiro – o jornal Extra publica, também em sua capa do dia 05, o seguinte relato: “Baixinho diz ter sido enganado pelo governador e afirma que prefeito não está tendo palavra de homem.”

As vozes dissonantes que figuram nesses fragmentos extraídos de dois jornais de grande circulação no estado do Rio de Janeiro, sendo um de referência e o outro popular (AMARAL, 2006), suscitam alguns questionamentos. No papel de (in)formar o cidadão em uma sociedade democrática, a imprensa trata de fazer ecoar as diversas falas circulantes no espaço público. Ecoando tais falas não se mostra, entretanto, isenta no jogo de divulgação das palavras do outro, seja por mascarar-las, modificá-las e/ou transformá-las, de modo voluntário ou não. Sob essa direção, acenamos, neste artigo, para questões acerca das estratégias postas em uso pela mídia escrita na dinâmica de relatar o dito do outro, no âmbito do fenômeno mais amplo da heterogeneidade enunciativa, e das construções de sentido decorrentes.

Na imprensa, distingue-se, dentre as possíveis formas de heterogeneidade, o discurso relatado – inegavelmente, uma das condições enunciativas da informação midiática. Historicamente, o fenômeno do dito relatado na imprensa parece ter se tornado mais frequente depois do início do século XX, com o declínio do jornalismo de tribuna e da imprensa militante (MENDES, 2013, p.364), considerado “vetor da palavra do político ou do cidadão na tribuna” (CHARAUDEAU, 2006, p. 168). A partir daí, “no lugar de jornal-órgão, desenvolveu-se a imprensa-reflexo (de acontecimentos) e a imprensa-eco (de vozes, que não a sua)” (MOUILLAUD, 2002, p.117). As estratégias postas em uso pela imprensa-eco ganham interesse particular neste trabalho, que se volta, mais especificamente, para a investigação do emprego do dito relatado em capas dos jornais *Extra* e *O Globo*.

O discurso relatado define-se como o ato de enunciação por meio do qual um locutor relata o que foi dito por outro locutor, dirigindo-se a um interlocutor que, como lembra Charaudeau (2006,

1 Doutora em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), UFF, e Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Membro do projeto integrado de pesquisa Ciad-Rio (Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso) e vice-líder do grupo de pesquisa LeiFen (Leitura, Fruição e Ensino).

2 Mestre em Estudos de Linguagem, UFF, e Especialista em Língua Portuguesa. Membro do grupo de pesquisa LeiFen (Leitura, Fruição e Ensino).

p.161), não é, em princípio, o de origem. Assim, o discurso relatado configura-se como resultado do encaixamento de um dito no outro e de uma sobreposição de locutores e de interlocutores, ora explicitados, ora apagados. Na mídia, especialmente, esse encaixe não se dá sem que haja transformações enunciativas do já dito, seja no sentido de apropriação, seja no de rejeição do dito de origem pelo locutor-relator. Charaudeau (2006, p.162) chama nossa atenção para o fato de que “é nesse jogo de marcação-demarkação, por um lado, não marcação-integração, de outro, que se situa o discurso das mídias de informação”.

Este trabalho debruça-se, justamente, sobre esse jogo de demarcação ou apagamento das falas proferidas por políticos que foram relatadas de modo diverso por dois diferentes jornais pertencentes à mesma Organização jornalística – *Extra* e *O Globo* – a partir de textos centrados sobre fato idêntico. Em nosso trabalho de investigação, percebemos que esses relatos deixam brechas para uma análise acerca dos possíveis cálculos estratégicos do declarante em relação a certa infidelidade quanto à maneira de relatar a palavra alheia.

Com efeito, sob a reflexão desses jogos estratégicos do discurso relatado, em uso nos dois jornais, apostamos que o emprego de tal fenômeno ora está a serviço da credibilidade, em obediência a uma lógica cidadã, ora da captação, em atenção a uma lógica comercial, tomadas como dupla finalidade do discurso da imprensa. Como *O Globo* e *Extra* não ignoram essa tensão entre credibilidade e captação, o jogo que instauram a propósito do dito relatado – cuja figura política é, neste trabalho, a origem da informação – dá-se, inegavelmente, segundo o compromisso de cada veículo.

O Globo e *Extra*, embora filiados à mesma organização jornalística, possuem compromissos distintos em relação aos diferentes sujeitos destinatários que projetam. O primeiro, caracterizado como um jornal de referência por ter prestígio e credibilidade junto aos formadores de opinião e ser dirigido às classes A e B, projeta um leitor que deve ser um sujeito político e conhecedor do que acontece no mundo para que possa agir sobre ele; o segundo, tomado como um jornal popular, dirige-se a um leitor normalmente de baixa renda, dependente do assistencialismo e desejoso por ver a publicação das injustiças sofridas “por ele” no cotidiano.

Essas diferenças entre cada tipo de jornal, relativas ao público alvo ideal, com características culturais bem definidas, refletem-se nas escolhas que cada um faz, por exemplo, quanto à tematização da informação, à seleção das fontes e ao emprego e modo de reprodução dos ditos relatados. Quanto à temática em pauta, Amaral (2006, p.52) salienta que enquanto os jornais de referência tendem a publicar notícias de interesse público, universalizando a informação, os jornais populares propõem-se a noticiar interesses do público, com foco na individualização do fato informativo. Na esteira dessa dicotomia, Amaral (2006, p.63) mostra que, num caso e no outro, as matérias publicadas serão dotadas de certas qualidades em vista de se agradar seu público-alvo. Tais qualidades são denominadas valores-notícias os quais, na imprensa de referência, identificam-se, dentre outros aspectos, com o grande impacto gerado, com a relação frente às políticas públicas e com a geração de desdobramentos; já

na imprensa popular, tais valores ancoram-se no potencial de entretenimento, utilidade, proximidade e identificação das personagens com o leitor. Em razão desses valores-notícias, torna-se difícil os dois jornais examinados neste artigo abordarem – sobretudo em suas capas – o mesmo fato e, consequentemente, ditos relatados correlacionados.

Das capas do jornal *Extra* pesquisadas, entre os anos de 2014 e 2017, apenas em 25 flagramos o político sob relato; no contraponto, em *O Globo*, testemunhamos haver, neste mesmo período, 107 ditos relatados oriundos das falas de personagens políticas locais e nacionais. Esses dados atestam mesmo a dificuldade de capturarmos, simultaneamente, a mesma voz política relatada na capa dos dois jornais. Quando essa ocorrência comum se dá, a hipótese aventada é a de que cada um dos periódicos produza estrategicamente, na passagem do dito de origem ao derivado, diferentes encenações flagradas em relação aos seguintes parâmetros de análise dados no interior da Teoria Semiolinguística do Discurso (CHARAUDEAU, 2006): modos de identificação das fontes e de reprodução do dizer alheio; modos de citação (direta, integrada e narrativizada); e tipos de posicionamento do sujeito declarante.

O *corpus* sob exame neste artigo assenta sua temática sobre as divergências entre o Senador Romário e o atual Prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella. Nos dias 05/02/2017 e 06/02/2017, *Extra* e *O Globo* noticiam em forma do gênero manchete³, de primeira página, a aliança desfeita entre os dois, por meio, sobretudo, da presença estratégica do discurso relatado – objeto primordial de estudo deste artigo.

As matérias de domingo (05/02), de um e de outro jornal, publicadas com destaque nas capas de ambos os veículos, são apresentadas no miolo do periódico sob o gênero entrevista, realizada com o ex-jogador e atual senador Romário. Dentre diversos assuntos, ele trata de questões ligadas à sua saúde e à política local do Rio de Janeiro, e, especialmente, de sua relação com Marcelo Crivella. Já as matérias de segunda-feira (06/02), também destacadas pelos dois veículos em suas capas, figuram no interior dos jornais como notícias jornalísticas sobre a reação de Crivella às declarações de Romário, veiculadas no dia anterior.

As duas instâncias de comunicação empregam diferentes formas de reportar a fala dos políticos focalizados e, em consequência, acabam por produzir diferentes efeitos de sentido sobre o destinatário. Com vistas a elucidar o jogo estratégico posto em uso pelo dito relatado em cada um dos jornais, passaremos à análise das passagens seguintes:

3 Neste trabalho, seguimos a orientação de Lage (2006, p.72), para quem a estrutura da manchete engloba o título principal, subtítulo – frase colocada acima do título – e subtítulo, frase inserida abaixo do título.

Jornal	<i>Extra</i>	<i>O Globo</i>
Data	05/02/2017	05/02/2017
Manchete: subtítulo, título e subtítulo	<i>Romário bate forte em Pezão e critica Crivella (Título)</i> <i>Baixinho diz ter sido enganado pelo governador e afirma que prefeito não está tendo palavra de homem (Subtítulo)</i>	<i>Aliança que virou mágoa (Sobretítulo)</i> <i>Romário no ataque a Crivella (Título)</i> <i>Em entrevista, o senador Romário diz que o prefeito Crivella tem feito ‘várias besteiras’ e ‘não está sendo homem de palavra’ (Subtítulo)</i>
Data	06/02/2017	06/02/2017
Manchete: subtítulo, título e subtítulo	<i>Crivella abre diálogo, mas Romário bate boca (Título)</i> <i>Prefeito desmente ex-craque sobre relações após a eleição. Baixinho o chama de mau-caráter (Subtítulo)</i>	<i>Ex-aliados em choque (Sobretítulo)</i> <i>Crivella rebate ataque de Romário (Título)</i> <i>Prefeito diz que convidou senador para integrar seu governo. Ex-jogador chama Crivella de mentiroso (Subtítulo)</i>

Sob esse fundamento teórico-metodológico principal, passaremos, na próxima seção, à análise de uma voz política que foi agenciada, de modos distintos, pelos jornais *O Globo* e *Extra*, suscitando, inegavelmente, construções diferenciadas de sentido para o “mesmo” relato político.

De relato em relato: a construção do acontecimento político

No âmbito de uma reenunciação restrita, focalizamos, em *O Globo* e no jornal *Extra*, algumas estratégias de uso do dito relatado em relação ao dito original. A partir desse ponto, passaremos a elucidá-las, fazendo, conjuntamente, uma apreciação crítica.

Para tanto, nos serviremos, basicamente, de parâmetros teórico-metodológicos tomados da Semiolinguística de Charaudeau (2006), no que concerne à descrição das maneiras de relatar e aos problemas do dito relatado nas mídias, sendo eles: categorias linguísticas de denominação, determinação e modalização, no escopo dos modos de identificação; modos de reprodução; modos de citação; e tipos de posicionamento. Vale acrescentar que esses parâmetros serão postos, na análise, em diálogo com os conceitos de retextualização (MARCUSCHI, 2004) e sobreasseveração (MAINGUENEAU, 2008).

Relativamente à operação de identificação da fonte do dizer e às categorias linguísticas das quais tal fonte depende (denominação, determinação e modalização), verificamos, em *O Globo* do dia 05/02, a presença de um locutor de origem retomado por seu notório título, o de senador: “Em entrevista, o senador Romário diz que o prefeito Crivella...” (grifo nosso). No dia seguinte, o jornal dá voz ao ex-jogador, por meio, justamente, dessa designação: “Ex-jogador chama Crivella de mentiroso.” (grifo nosso). Já no jornal *Extra*, a identificação do “mesmo” declarante é feita, no título, pela indicação do prenome: “Romário (...) critica Crivella” e, no subtítulo, por menção ao

apelido dado a Romário nos tempos de craque da seleção brasileira de futebol: “Baixinho diz ter sido enganado pelo governador...” (grifos nossos). Essas escolhas lexicais empregadas pelo jornal *Extra* na denominação do locutor de origem repetem-se no dia seguinte, como comprovam trechos do título e subtítulo de uma das matérias de capa: “... mas Romário bate boca” e “Baixinho o chama de mau-caráter” (grifos nossos).

Em referência a Crivella, apenas na edição de segunda-feira (06/02), ele é alçado à condição de locutor de origem, quando os jornais coletam a reação do prefeito às declarações feitas por Romário no dia anterior. Em 06/02, é referenciado, em um e outro jornal, por seu patronímico e seu cargo político atual, como mostram as passagens a seguir: “Crivella rebate Romário” e “Prefeito diz que convidou senador...” (*O Globo*); e “Crivella abre diálogo...” e “Prefeito desmente ex-craque...” (*Extra*) (grifos nossos).

Das seleções lexicais efetuadas, verificamos, em termos de denominação, que, embora Marcelo Crivella seja identificado do mesmo modo pelas duas instâncias midiáticas (“Crivella” e “Prefeito”), o mesmo não ocorre na identificação proposta para o ex-jogador e atual senador. Dessa diferença, vale ressaltar que Romário é denominado em *O Globo* por um nome que o identifica à sua função no passado e no presente, isto é, relacionada ao mundo esportivo e ao universo político: “Ex-jogador” e “senador Romário”. Por sua vez, o jornal *Extra* trata de identificá-lo, além do prenome, pelo emprego de sua alcunha – “Baixinho”.

Tais escolhas para denominação dos locutores de origem dos ditos relatados sob análise – nada anônimas, vagas ou coletivas – são sintomáticas da constante busca pela credibilidade por parte das instâncias midiáticas. Assim, ao veicularem uma informação pondo em cena designações que apontam ora para o patronímico (“Crivella”), ora para a função exercida pelo locutor original (“Ex-jogador” e “senador”) e até para o apelido amplamente conhecido em território nacional (“Baixinho”), os organismos de informação tornam a fonte do dizer identificável e, em consequência, a notícia digna de crédito. Parecem proteger-se, desse modo, contra possíveis acusações.

Além disso, cabe acrescentar que a categoria linguística da determinação – ligada à denominação – encontra terreno fértil para análise quanto ao emprego dos termos “Baixinho” (*Extra*) e “Ex-jogador”/ “Senador” (*O Globo*). O uso da designação afetiva, autorizada no jornal *Extra* – mas não em *O Globo* – assinala o tipo de relação que os jornais se atribuem. O modo de tratamento dos atores do espaço público, e nesse caso político, evidencia que, enquanto ao jornal *Extra* é permitido um tratamento da figura política que traduz maior proximidade afetiva da pessoa, ao jornal *O Globo*, impõe-se tratamento mais distanciado e cerimonioso.

Todo esse exame nos leva a constatar que o modo de identificação proposto no interior de cada organismo midiático produz imagem que enseja ora mais familiaridade – no caso do jornal *Extra* – ora mais respeito, no sentido de distanciamento, – no caso de *O Globo* – relativamente ao mundo político.

Essas análises clamam, neste momento, por uma aproximação teórica, que nos parece oportuna. Em seus estudos sobre discurso citado, Maingueneau (2008) introduz as noções de sobreasseveração

e sua correlata, a de sobreasseverador. Estando muito presente nas mídias contemporâneas, a sobreasseveração “implica um tipo de ‘amplificação’ da figura do enunciador, manifestando um *ethos* apropriado” (2008, p.82), justamente o do sobreasseverador, e caracteriza, dentre outros aspectos, um enunciado em posição de destaque no texto, atribuindo-lhe o “estatuto de um condensado semântico” (2008, p.82).

No bojo de suas reflexões, o teórico francês evidencia que nem sempre o sobreasseverador pode coincidir com o locutor do texto de origem. Essa ponderação nos remete à problemática inscrita no *Extra* e em *O Globo* com relação às distintas formas de identificação/determinação do locutor de origem que comparecem nos dois jornais. Enquanto no jornal *O Globo* quem fala a respeito da falta de compromisso de Crivella é o “senador Romário”; no *Extra*, ganha voz o “Baixinho”. Assim, ainda que se constate a existência de um mesmo locutor de origem, os sobreasseveradores do “mesmo” fragmento destacado da entrevista concedida por Romário e publicado na primeira capa de cada jornal são outros. Nesse sentido, o que está em jogo é mais o efeito da sobreasseveração do que sua fonte.

Do jornal *O Globo*, depreende-se um efeito de sentido de seriedade e distanciamento em relação ao mundo político. Quem sobreassevera na capa desse jornal de referência é alguém cuja marca de deferência se explicita: quem fala é o senador da república. Por sua vez, do jornal *Extra*, extrai-se uma efeito de sentido de familiaridade e de proximidade relativamente ao mundo político. O sobreasseverador revelado na capa desse jornal popular é aquele que construiu, ao longo da bem sucedida carreira nos campos, relação de afeto com a torcida brasileira: quem fala é um dos mais habilidosos craques da seleção nacional de futebol. Nessa direção, como bem ressalta Maingueneau (2008, p.91), o que tais sobreasseveradores enunciam trata-se de uma “verdade refletida”. Em suma, o que vemos, nesse caso, é um “desacordo essencial entre o locutor efetivo e esse mesmo locutor considerado sobreasseverador de um enunciado que foi destacado pela máquina midiática: esse sobreasseverador é produzido pelo próprio trabalho de citação.” (MAINGUENEAU, 2008, p.91).

Ainda no escopo do parâmetro de análise “modo de identificação”, tratemos de radiografar o *corpus* segundo a categoria linguística da modalização em face dos demais aspectos selecionados para o exame dos ditos relatados em tela, a saber: modos de reprodução; modos de citação; e tipos de posicionamento (CHARAUDEAU, 2006). Como bem ressalta Charaudeau (2006, p.171), “a modalização é o meio de que dispõe o locutor relator para expressar a atitude de crença para com a veracidade dos propósitos do locutor de origem” e essa atitude depende dos aspectos relacionados da reprodução, citação e posicionamento.

A partir do dito de origem – no caso de nosso *corpus* passível de ser depreendido das entrevistas dadas por Romário e Crivella às Organizações Globo – é possível tecer comparações entre o enunciado original, com sua enunciação primeira, e o derivado, sob nova enunciação. Desse modo, flagramos as distintas formas de intervenção (posicionamento) dos locutores-relatores *O Globo* e *Extra* (editores/jornalistas) sobre o discurso citado reveladoras do ponto de vista da instância midiática, nem sempre coincidentes com as dos locutores de origem.

No que concerne aos modos de citação, debruçando-nos sobre o *corpus* por meio do confronto entre o dito de origem e o relatado em um e outro jornal, verificamos que há, nos dois periódicos, o emprego do dito relatado através de um modo de citação integrada. Percebe-se que o dito de origem é *integrado parcialmente*, na terceira pessoa, ao dizer daquele que relata, com mudanças no enunciado original:

Edição de 05/02/2017	Dito de origem	Dito relatado
O Globo	<i>“Do Crivella, ainda não (me arrependo), apesar de estar fazendo várias besteiras, coisas que eu não faria...” e “Não vou nem dizer que ele é safado. Vou dizer que ele não está sendo homem de palavra”.</i>	<i>“Em entrevista, o senador Romário diz que o prefeito Crivella tem feito ‘várias besteiras’ e ‘não está sendo homem de palavra’”.</i>
Extra	<i>“Há corrupção, sujeira, enganação.../ Fui. Fui vítima do Pezão... Entrei pra campanha do Crivella no primeiro turno... Depois de eleito, ele me chamou e me convidou para participar da administração dele... Mas ele sumiu” e “Não vou nem dizer que ele é safado. Vou dizer que ele não está sendo homem de palavra”.</i>	<i>“Baixinho diz ter sido enganado pelo governador e afirma que prefeito não está tendo palavra de homem”.</i>

A primeira mudança que se explicita na passagem do dito de origem ao dito relatado diz respeito à seleção dos verbos que atuam na descrição do modo de declaração, ou seja, dos verbos *dicendi* utilizados – introdutores de fala reportada. Tanto *O Globo* como o jornal *Extra* selecionam o verbo “dizer” para reportar a fala do entrevistado. Segundo Maingueneau (1997), esse verbo integraria o quadro dos verbos avaliativos a demonstrar a intencionalidade do locutor-relator, sendo, nesse caso, a de um efeito de imparcialidade.

Esse efeito, contudo, é obscurecido mais plenamente no *Extra* a partir do emprego de mais dois verbos *dicendi*: “afirma” (“... e afirma que prefeito...” e “crítica” (“... crítica Crivella”) no âmbito da citação integrada. Tais verbos parecem pertencer a um mesmo campo semântico, operando, no entanto, um processo gradativo na amostragem da intencionalidade do locutor de origem (*diz-afirma-critica*): de um efeito de imparcialidade a um efeito de polemização. Já em *O Globo*, tal efeito de imparcialidade dá também lugar a um efeito de polemização, mas no bojo da citação narrativizada “Romário no ataque a Crivella”, em que o locutor de origem é, de certa forma, fagocitado pela instância midiática e o dito original resumido em um nome: “ataque”. Essa

citação narrativizada ganha destaque na capa de *O Globo* por dar título à entrevista que aparecerá na página 13 do primeiro caderno do jornal.

Essa manchete de *O Globo*, centrada sobre o nome “ataque”, demonstra uma forma de intervenção do locutor-relator – relativamente ao parâmetro de análise posicionamento – no sentido de operar transformação na significação enunciativa da declaração de origem, transformando o dito: “*Do Crivella, ainda não (me arrependo), apesar de estar fazendo várias besteiras, coisas que eu não faria...*” e “*Não vou nem dizer que ele é safado. Vou dizer que ele não está sendo homem de palavra*”, em “ação de dizer” e o locutor de origem em agente dessa ação. Relatar tal ação como o que se apresenta no texto do próprio jornal: “*o senador Romário diz que o prefeito Crivella tem feito ‘várias besteiras’ e não está sendo homem de palavra*” parece mais fiel do que o relato que se faz pelo uso do nome “ataque” (“Romário no ataque a Crivella” – grifo nosso). Nesse caso, o locutor-relator passa a explicitar o que está implícito, a saber, que Romário assume o papel de um juiz a tomar o outro como culpado. Além disso, permite, por inferência, tecer relações entre sua atuação como político e jogador de futebol, brilhante atacante dos times em que jogou.

Por sua vez, o jornal *Extra* promove intervenções, enquanto locutor-relator, nas palavras do enunciado de origem, operando transformações tanto de ordem lexical, quanto da ordem da modalidade, as quais alteram a própria enunciação de origem. A análise da passagem do dito original: “*Há corrupção, sujeira, enganação.../ Fui. Fui vítima do Pezão...*” ao dito derivado: “*Baixinho diz ter sido enganado pelo governador*” revela por meio da operação de retextualização – entendida como uma espécie de reescrita que produz mudanças de um texto para o outro (MARCUSCHI, 2004) – dada por apelo à substituição, a transformação da modalidade de “afirmação” (Eu sustento = Eu declaro que fui vítima de Pezão) em modalidade de “dúvida” (Ele sustentou = Ele declarou sob sua própria responsabilidade). O emprego diferenciado entre “foi” e “ter sido” engrossa o coro a favor da modalidade da dúvida que paira sobre o dito relatado em questão e marca certa distância com relação à veracidade da declaração. Como bem ressalta Charaudeau (2006, p.174), tal tipo de intervenção “deixa a moral a salvo, pois não é o discurso de origem que se modifica, mas sim a explicitação da atitude enunciativa do locutor-relator”.

Do mesmo modo, o apelo à substituição do termo “vítima” pelo nome “enganado” suaviza a declaração original. O sentido de “vítima” aponta para o de sujeito que sofre uma arbitrariedade, totalmente desprovido de culpa, suscitando no destinatário um sentimento de piedade em relação a “Romário” e, ao mesmo tempo, de algoz relativamente ao atual governador do Rio de Janeiro, “Pezão”⁴. Já o valor semântico-discursivo de “enganado”, embora enseje a ideia de “traído na confiança”, desencadeia sobre o governante certo amortecimento de culpa.

4 Embora a questão do dito relatado, neste trabalho, esteja vinculada primordialmente à temática da aliança desfeita entre Romário e Crivella, por haver na manchete sob análise a produção de uma fala reportada em direção a Pezão – atual governador do Estado do Rio de Janeiro – procedemos a seu exame também.

Na busca ainda por refletir sobre o problema da fidelidade quanto à maneira de relatar a palavra do outro, visualizamos mais uma ocorrência a ser tratada neste artigo. Trata-se ainda do que figura na capa do jornal *Extra* a propósito dos seguintes fragmentos em confronto: “*Não vou nem dizer que ele é safado. Vou dizer que ele não está sendo homem de palavra*” – dito de origem – e “... afirma que prefeito não está tendo palavra de homem” – dito relatado.

Observamos haver clara intervenção nas palavras do enunciado de origem, por meio da estratégia da transposição (KOCH, 2006, p.150), no quadro do processo de retextualização: a expressão de origem “homem de palavra” é adulterada para “palavra de homem” no dito derivado. O apelo a esse recurso na confecção do dito relatado gera certa contradição em relação ao texto fonte. Ao afirmar que Crivella não é “homem de palavra”, constrói-se um efeito de sentido que aponta para o questionamento da honra e da honestidade do atual prefeito. Por outro lado, da afirmação de que Crivella não está tendo “palavra de homem”, salienta-se uma construção de sentido ligada à covardia do sujeito público. Acrescentamos ainda a essa avaliação a que decorre da transformação lexical por substituição do verbo “ser” do dito de origem (“... ele não está sendo homem de palavra.”) pela forma verbal “ter” do dito derivado (“... prefeito não está tendo palavra de homem”). O dito relatado transforma a descrição de um traço de caráter essencial em um aspecto característico de personalidade mais transitório.

Conferimos, por meio das análises expostas, como o jornal popular, no caso o *Extra*, sente-se completamente à vontade para modificar as falas citadas, fazendo isso de modo explícito. Em consequência, o que disso resulta é uma forte dissociação entre o dito relatado e o dito de origem. No jornal de referência, como *O Globo*, por sua vez, observamos um maior compromisso em manter o *ethos* objetivo e sério do periódico, não se dando o direito de alterar, pelo menos explicitamente, as falas citadas. Nesse sentido, constatamos estarem os enunciados citados mais próximos do texto de origem. A passagem a seguir mostra que, no trabalho de reescritura, o locutor-relator opta por preservar a fala do locutor de origem por apelo ao emprego do recurso tipográfico das aspas: “o senador Romário diz que o prefeito Crivella tem feito ‘várias besteiras’ e ‘não está sendo homem de palavra’”.

Segundo Maingueneau (2002, p.161), sob este ato de preservação, opera-se, simultaneamente, a utilização do dito e sua menção, o que configura uma forma híbrida: “mesmo tratando-se globalmente de discurso indireto, este contém algumas palavras atribuídas aos enunciadores citados”. A esse fragmento – no nosso caso indicado por aspas – dá-se o nome de “ilha textual” ou “ilha enunciativa”; ilha esta que aparece perfeitamente integrada à sintaxe proposta pelo relator.

Ao optarem pelo emprego das ilhas textuais, os editores/jornalistas parecem querer apagar-se, colando-se à linguagem e ao ponto de vista do sujeito que fala e procurando restituir as palavras originais. Como continuaremos a examinar, veremos que esse recurso nada mais é do que mais uma estratégia para aparentar que não há adulterações na passagem do dito de origem ao derivado.

A despeito, entretanto, da preservação de uma imagem de maior rigor e seriedade por parte do jornal de referência, a verdade é que um exame mais detido do dito relatado focalizado revela que, mesmo neste tipo de jornal, há grande complexidade. Em termos da enunciação propriamente

dita, questionamos a retomada exata da citação original. Com vistas a reforçar o caráter autônomo e lapidar do enunciado “não está sendo homem de palavra”, modulações enunciativas importantes para a produção de determinados efeitos de sentido são eliminadas.

Uma orientação argumentativa complexa, segmentada em pelo menos seis frases, com modulações do locutor de origem, é então transformada em oração única, de tom sentencial, conforme se observa no confronto entre as passagens a seguir destacadas, sendo a primeira da entrevista e a segunda, do dito relatado:

- 1) *“Quase fui expulso do partido. Ele tem que ser homem e cumprir a palavra dele. De prefeito e de homem, que não está sendo comigo. Não vou nem dizer que ele é safado. Vou dizer que ele não está sendo homem de palavra. Tem que ter a atitude de me ligar, me chamar no gabinete dele e dar uma satisfação...”* (Trecho da entrevista com Romário, extraído da p. 13 de *O Globo* de 05 de fevereiro de 2017)
- 2) *“Em entrevista, o senador Romário diz que o prefeito Crivella tem feito ‘várias besteiras’ e ‘não está sendo homem de palavra’”.* (Capa do primeiro caderno de *O Globo* de 05 de fevereiro de 2017)

Frente ao dito relatado, a modulação adversativa encontrada entre as orações: “Não vou nem dizer que ele é safado. Vou dizer que ele não está sendo homem de palavra”, que pode ser reescrita como: Não vou nem dizer que ele é safado, MAS vou dizer que ele não está sendo homem de palavra, dá lugar a uma orientação argumentativa própria da adição. No primeiro caso, o *mas_{SN}* retificador⁵, implícito, orienta o texto do enunciador de origem para a tese de que Crivella depõe contra sua própria honestidade, sem, entretanto, alçá-lo à condição de que seja “safado”. Tal modulação indica que o locutor de origem quer se poupar de maiores polêmicas junto ao prefeito. No segundo caso, esse efeito de sentido é apagado dando lugar a uma orientação argumentativa enunciativa da tese de que Crivella tem feito várias besteiras, *além de* não estar sendo homem de palavra. Na escala argumentativa proposta no dito relatado, o argumento “não ser homem de palavra” é decisivo para sentenciar negativamente o prefeito; por sua vez, sob a orientação argumentativa do dito original, o argumento “não ser homem de palavra” quer evitar que acusações mais pesadas, e até injustas, recaiam sobre o prefeito. Em suma, tal intervenção no dito relatado transforma, sutilmente, a posição enunciativa assumida pelo locutor de origem: da ponderação original chega-se a uma polêmica derivada.

O que ocorre em *O Globo* prova que a modificação das falas citadas não é, portanto, fenômeno exclusivo da imprensa popular, embora se dê de forma mais explícita neste segmento. Assim, verificamos também que o jornal *Extra* não fica imune às distâncias entre as modulações do dito de origem e as do dito relatado, como, oportunamente, podemos atestar pela comparação entre as passagens:

5 Na Semântica da Enunciação (DUCROT, 1987), distinguem-se dois sentidos de *mas*: o *mas_{PA}* e o *mas_{SN}*. O primeiro caracteriza-se por apresentar um raciocínio inferencial e o segundo, um raciocínio reparador.

- 1) “*Quase fui expulso do partido. Ele tem que ser homem e cumprir a palavra dele. De prefeito e de homem, que não está sendo comigo. Não vou nem dizer que ele é safado. Vou dizer que ele não está sendo homem de palavra. Tem que ter a atitude de me ligar, me chamar no gabinete dele e dar uma satisfação...*” (Trecho da entrevista com Romário, extraído da p. 14 do jornal *Extra* de 05 de fevereiro de 2017)
- 2) “*Baixinho diz ter sido enganado pelo governador e afirma que prefeito não está tendo palavra de homem.* (Capa do primeiro caderno do jornal *Extra* de 05 de fevereiro de 2017)

Do mesmo modo que em *O Globo*, no jornal *Extra* a posição enunciativa do locutor de origem sofre inegável transformação no dito relatado; a afirmação sentenciosa sobre Crivella soma-se ao argumento contra Pezão na defesa da tese de que a política parece ser mesmo indigesta.

As análises realizadas até aqui nos convidam a pensar em consonância com Charaudeau (2006, p.19) que a imprensa parece mesmo não ecoar o que ocorre na realidade social; ao contrário, impõe aquilo que constrói do espaço público.

A Imprensa sob suspeita

Neste artigo, tecemos um caminho de interpretação de manchetes jornalísticas – publicadas nas capas dos jornais *Extra* e *O Globo* – cuja confecção atrelou-se ao emprego do discurso relatado. A partir de notícias jornalísticas pautadas sobre um mesmo acontecimento midiático, apreciamos as diferentes estratégias postas em uso pelos dois jornais ao reportarem um mesmo dito de origem. Para tanto, relacionamos, neste artigo, conteúdo teórico-metodológico oferecido no seio da Semiolinguística (CHARAUDEAU, 2006) acerca do dito relatado às considerações propostas por Marcuschi (2004) e Maingueneau (2008) sobre os respectivos procedimentos de retextualização e sobreasseveração, os quais são incremento importante ao estudo da citação.

Com esse respaldo teórico e metodológico, verificamos que as estratégias mobilizadas em ambos os jornais para a construção do dito relatado consolidam a produção de efeitos de sentido que atestam certa infidelidade relativamente ao dito de origem. Isso significa dizer que tanto no jornal popular *Extra*, quanto no jornal de referência *O Globo* a suposta imparcialidade do relator parece mesmo dar lugar a uma conduta de maior engajamento pela instauração, inclusive, de certa polêmica, diante do acontecimento midiático.

Há que se ressaltar, contudo, que as estratégias linguístico-discursivas empregadas por cada uma dessas instâncias comunicativas na construção do dito relatado são diferentes. Tal diferença reflete-se a partir do jogo enunciativo escolhido por cada jornal em vista da finalidade predominante em cada caso. O jornal *O Globo*, filiado que está ao chamado jornalismo de referência, projeta um leitor ideal interessado no mundo público. Nesse sentido, assume o compromisso ético de apurar e publicar a “verdade” dos fatos de interesse público, o que faz ao relatar o dito alheio pelo emprego, por exemplo, de aspas na garantia de uma aparente manutenção da fala alheia. Além disso, busca

dar ao relato fidedignidade por referência à menção a fontes oficiais e especializadas, que têm legitimidade para falar à sociedade. A escolha pelo emprego do termo “senador”, por exemplo, em detrimento de “Baixinho”, é sintomática desse aspecto. Desse modo, *O Globo* constrói uma imagem de jornal credível a projetar uma neutralidade aparente filiada ao compromisso ideológico da visada da informação.

Quanto ao jornal *Extra*, por sua vez, a construção da imagem aponta para a de um jornal mais sedutor, a seduzir o público-alvo por meio da espetacularização, filiando-se, nesse caso, em maior escala, ao compromisso ideológico da visada da captação. O uso do termo “Baixinho”, por exemplo, para enunciar o locutor de origem, agora em detrimento a “senador” – na dinâmica da sobreasseveração – é pista inegável da busca por desejar afetar, emocionalmente, o interlocutor projetado, o qual, para o jornal popular, é aquele que quer ter maior identificação com a personagem noticiada.

Essas duas conclusões parecem, entretanto, encobrir certa complexidade de que a análise aqui realizada não consegue se livrar. Ainda que o jornal *O Globo* use estratégias de preservação de um *ethos* de seriedade e de objetividade na busca por ser credível, a forma de retomada do dizer alheio não fica imune a modulações criadas no interior do próprio jornal, conforme os dados analisados comprovaram acerca da passagem de uma enunciação adversativa de origem a uma enunciação aditiva derivada.

Somente o exame detido das maneiras de relatar o dito alheio em *O Globo* e *Extra*, que coloca em foco os modos de identificação dos locutores de origem, de reprodução e citação de seus dizeres, bem como os tipos de posicionamento das instâncias comunicativas pode encaminhar o leitor crítico a ler o *político sob relato* com apoio na premissa de que a *imprensa deve estar sempre sob suspeita*.

Referências bibliográficas

- AMARAL, M. F. *Jornalismo popular*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- KOCH, I.V.; ELIAS, V. *Ler e compreender o sentido do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LAGE, N. *Estrutura da notícia*. São Paulo: Ática, 2006 (Séries Princípios).
- MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MENDES, P.H.A. de. Os processos enunciativos no discurso midiático: atos de fala e discurso relatado na imprensa escrita. In: EMEDIATO, W (org.). *A construção da opinião na mídia*. Belo Horizonte: FALE/UFGM. Núcleo de Análise do Discurso, 2013, p.363-376.
- MOUILLAUD, M.; PORTO, S.D. *O jornal: da forma ao sentido*. Brasília: Editora UNB, 2002.

O retorno de uma memória na história: revolução em movimento¹

Flavio da Rocha Benayon²

Os movimentos sociais que ocuparam as ruas do Brasil não são advento da *espontaneidade*, ao menos não no sentido estabilizado que essa designação mobiliza de uma força que brota de lugar nenhum, sem remeter a já-ditos. Os movimentos atualizam memórias e reclamam sentidos na história, que é, com frequência, espaço de retornos. A trajetória dos movimentos sociais está estreitamente relacionada ao retorno de condições e designações constitutivas de e constituídas em acontecimentos históricos que produziram um nó em determinada configuração da formação social. Régine Robin, em “A memória saturada”, afirma:

Retornos, repetições, paródias, imitações, ilusões, em forma de fantasmas e de espectros, há retorno do recalcado no acontecimento, da ‘hantologia’ como sublinha Derrida. Diga-me que cadáveres você escondeu nos baús da história, e eu lhe direi que tipo de acontecimento você deve esperar. (ROBIN, 2016, p.60).

Os tipos de acontecimentos que devemos esperar talvez não sejam tão premeditáveis, contudo, o retorno do recalcado, como afirma Robin, configura um funcionamento produtivo para o qual é vantajoso direcionar um gesto de leitura. Em meu trabalho, inscrito na Análise do Discurso Materialista, proponho um batimento entre dois episódios de importância para a história política nacional, um ocorrido em 1922 e outro em 1929. Tomarei como fio condutor o retorno da designação *revolução*, considerando-a enquanto objeto dividido, isto é, enquanto materialidade que mobiliza significações divididas produzidas a partir da disputa entre posições em relação de contradição.

Pêcheux afirma acerca da estrutura sêmica dos objetos:

[...] as formas discursivas nas quais aparecem os ‘objetos’ tais como o balão, a estrada de ferro ou a toupeira são sempre conjunturalmente determinados enquanto objetos ideológicos; nem universais históricos, nem puros efeitos ideológicos de classe, esses objetos teriam a propriedade de ser ao mesmo tempo idênticos a eles mesmos e diferentes deles mesmos, isto é, de existir como uma unidade dividida, suscetível de se inscrever em um ou outro efeito conjuntural, politicamente sobre-determinado (poderíamos, em nossa contemporaneidade ideológica fazer observações análogas sobre noções como a de ‘mudança’ ou de ‘liberdade’).

Isto suporia que não há, de início, uma estrutura sêmica do objeto, e em seguida aplicações variadas dessa estrutura nesta ou naquela situação, mas que a referência discursiva do objeto já é construída em formações discursivas (técnicas, morais, políticas...) que combinam seus efeitos em efeitos de interdiscurso. (PÊCHEUX, 2014, p.158).

1 Parte deste trabalho retoma as análises presentes na dissertação intitulada “Revolução em 1930: sentidos em disputa na constituição da história”, defendida por mim, em 12 de maio de 2017, no IEL – UNICAMP.

2 Pesquisador de doutorado em Linguística, no IEL – UNICAMP. E-mail: benayon@globomail.com

Ao supor a inexistência de uma estrutura sêmica inicial do objeto, que em seguida implicaria em diferentes aplicações dessa estrutura originária, Pêcheux parece afirmar que o objeto tem sua constituição sêmica a partir da formação discursiva que o enuncia. Isso implica na existência dividida do objeto, pois uma mesma designação pode ser constituída a partir de diferentes posições e significar diferentemente. Então, sob o efeito imaginário da unidade, teríamos a contradição como funcionamento constitutivo dos objetos. Assim ocorreria com “mudança” e “liberdade”, para citar exemplos de Pêcheux, e também com *revolução*, que mobilizaria sentidos distintos que poderiam estar em relação de disputa, buscando estabilizar-se sobre os demais.

Sejamos radicais no que está implicado nas afirmações acima: não apenas se trata de designações idênticas mobilizando sentidos distintos, mas de objetos diferentes enunciados como se fosse um. Esse funcionamento comparece, por exemplo, em manifestações em que muitos gritam por *mudança* na política nacional, mas a mudança de uns significa na direção do neoliberalismo, as de outros na do nacionalismo, de outros significando a monarquia... Diferentes objetos enunciados como *mudança*.

Falemos de *revolução* na década de 20. Em 1929, uma coligação que reunia Rio Grande do Sul, Paraíba e Minas Gerais foi formada para disputar o pleito eleitoral do ano posterior, sendo designada de *Aliança Liberal*. A constituição dessa coligação aponta para a ruptura da política do café com leite, que dividiu o poder presidencial entre candidatos paulistas e mineiros durante a Primeira República. A *Aliança Liberal* levou Getúlio Vargas como candidato à presidência contra Julio Prestes, membro do Partido Republicano Paulista (PRP) e favorito de Washington Luís – presidente no período. Em 1º de março de 1930, Vargas perdeu as eleições para Julio Prestes, porém o candidato oficial sofreu com acusações de fraude eleitoral. A fraude figurou entre as condições para a formação do movimento que levaria Vargas ao poder.

Após o resultado do pleito, não demorou para o que ficou designado por *movimento revolucionário* se formar e marchar do Rio Grande do Sul até o Rio de Janeiro a fim de tirar Washington Luís à força do poder, além de impedir a posse do presidente recém-eleito. Em outubro de 1930, uma Junta de Militares que não era próxima à Aliança Liberal depôs o presidente e, sob suspeitas de querer se manter na presidência, acabou por passá-la a Vargas. No começo de novembro do mesmo ano, Getúlio Vargas chega ao poder federal como *chefe do Governo Provisório da República*, encerrando o período que ficou institucionalizado como Primeira República. Em seu primeiro gesto oficial, no discurso de posse, enunciou:

SD1. O movimento revolucionário, iniciado vitoriosamente a 3 de outubro, no sul, centro e norte do país, e triunfante a 24, nesta capital, foi a afirmação mais positiva, que até hoje tivemos, da nossa existência, como nacionalidade. Em toda nossa história política, não há, sob esse aspecto, acontecimento semelhante. (G. Vargas, Discurso de posse, 3 de novembro de 1930, grifos meus).

Ao recortar essa sequência, aponto o funcionamento de diferentes apagamentos. As formulações “a afirmação mais positiva” e “não há, sob esse aspecto, acontecimento semelhante” nos colocam como questões que outras afirmações de nacionalidade e que outros acontecimentos houve. No entanto, gostaria de atentar para o funcionamento de outros apagamentos, em que há a produção de um efeito de equivalência entre a voz do porta-voz e a voz do povo. Neste momento da análise, a noção de *não pessoa discursiva*, formulada por Freda Indursky, é bastante produtiva, de modo que a autora afirma: “na interlocução discursiva, a *não pessoa discursiva* corresponde ao referente lexicalmente não especificado ao qual *eu* se associa para constituir *nós*.” (INDURSKY, 2013, p.82, grifos da autora). O *nós* da *não pessoa discursiva* não refere apenas ao pronome de 1ª pessoa de plural do caso reto, mas também a flexões verbais e a outras partículas equivalentes. Em SD1, em “*tivemos*”, “*nossa existência, como nacionalidade*” e “*nossa história política*”, a primeira pessoa do plural produz uma indistinção entre a *existência, como nacionalidade* e a *história política* do porta-voz e a *existência, como nacionalidade* e a *história política* da população. Há o apagamento das divisões que operam entre o porta-voz e a população. Mais, ainda! Há a produção de uma unidade de população, sem espaços para as divisões que constituem *população*.

As designações *existência, nacionalidade* e *história política* também são produzidas enquanto unidade e significadas em relação ao *movimento revolucionário*, produzindo-lhe alguma legitimidade através do apagamento da possibilidade de haver outras existências, nacionalidades e histórias políticas, assim como de haver outros movimentos. Essas designações são constituídas produzindo o apagamento do funcionamento da contradição. Nelas, não há a possibilidade de outros sentidos... mas outros sentidos inevitavelmente emergem, em disputa. Levando em conta os apagamentos brevemente analisados, direciono este texto tendo como ancoragem as seguintes questões: que outras afirmações de nacionalidade houve? Como elas rompem com as evidências configuradas pelo *movimento revolucionário*?

A designação *movimento revolucionário* convoca o retorno de sentidos e episódios anteriores ao evento de 30, de forma que ao longo dos anos de 1920, diferentes momentos da história, mobilizando sentidos para *revolução*, materializaram práticas que retornaram de forma incrivelmente semelhante constituindo o movimento que levou Vargas ao poder. Meu foco, neste trabalho, será 1º de março de 1922, quando houve uma disputa eleitoral entre o situacionista Artur Bernardes e o oposicionista Nilo Peçanha, sendo o primeiro membro do Partido Republicano Mineiro e o segundo dirigindo a coligação designada de Reação Republicana. Nilo Peçanha perdeu o pleito eleitoral, porém suspeitas foram levantadas a respeito de fraude nas eleições contra Bernardes. As questões que a fraude colocava na ocasião das eleições de 22 operaram na abertura de sentidos que contribuíram para a eclosão do tenentismo, movimento que contestou a posse do presidente recém-eleito.

Em 1930, a questão eleitoral e as acusações de fraude possibilitaram a eclosão do *movimento revolucionário*. O problema quanto ao voto se colocava desde antes da formação da candidatura de Vargas, de modo que um retorno dessa questão era configurado pela demanda por voto secreto, exigido pelo movimento tenentista no começo da década de 20 e percorrendo esses anos até 1930. A

centralidade da questão eleitoral enquanto objeto de luta dos tenentistas tinha como um de seus pontos a luta por direito de voto, entretanto, não apenas isso, mas também os primeiros levantes tenentistas foram constituídas em relação de oposição à posse de Bernardes, que havia ganhado o pleito eleitoral de 1922 sob acusação de fraude. Quanto a alguns pontos da questão eleitoral na década de 1920, o economista Wilson Cano afirma:

[...] que a proibição do voto feminino, do analfabeto, o limite mínimo de 21 anos para votar, a farsa do voto pelo controle coercitivo das mesas eleitorais e o maior peso do voto rural, impediam não só uma eleição ‘limpa’, mas tolhiam ainda a participação maior da população: dos 2,7% que os eleitores de 1898 representavam em relação à população brasileira, passa a 3,4% em 1926 e ainda em 1930, atingiam tão somente 5,7%! (CANO, 2012, p.907).

Não está em jogo “a veracidade” da história institucionalizada, isto é, se de fato houve ou não fraude, ou o quanto os múltiplos aspectos da questão eleitoral “realmente” afetaram a população. O *retorno* de questões relacionadas às eleições e à fraude durante a década de 20 e em 1930 tem um de seus funcionamentos devido ao que se perpetuou enquanto possibilidade de ser atualizado. Portanto, a realidade imaginária que perdurou parece constituir uma entre outras possibilidades do retorno.³

A questão eleitoral retorna na história, de forma que diferentes episódios são emblemáticos ao longo da Primeira República, mas aqui me limito a trabalhar com 1922 e 1930. Após a constatação do resultado das eleições de 1º de março de 30, quando Vargas perdeu o pleito para o republicano Julio Prestes, o *movimento revolucionário* não demorou a tomar forma, sendo as dúvidas quanto à legalidade das eleições um dos fatores de sua constituição. Após a derrota de Nilo Peçanha para o republicano Artur Bernardes, em 1º de março de 1922, não demoraria para o que ficou conhecido como o primeiro levante tenentista se formar, sendo também a validade eleitoral uma questão.

Em ambos os períodos, frustrados os resultados esperados nas urnas, a luta encontrou outro campo que não a propaganda política. Sobre 1922, conforme Anita Prestes: “Para os rebeldes, só restara uma solução: pegar em armas e alcançar pela força o que era impossível conseguir pela via eleitoral, ou seja, levar Nilo Peçanha à Presidência da República.” (PRESTES, Anita, 2009, p.18). Isso não ocorreu. O candidato da Reação Republicana não chegou ao poder, entretanto, uma nova rede de sentidos abria o futuro do país para novas possibilidades. Alguns anos depois, Vargas alcançaria pela força a presidência da República, o que era impossível pelo voto. Faço uma ressalva com relação à semelhança que 30 e 22 convocam. As condições de produção que determinam os sentidos de um e outro momento são diferentes e, por esse motivo, uma equiparação entre os dois episódios não é possível. Por essa razão, não falo em repetição, mas em retorno.

Levando em conta as condições levantadas, interessa-me trabalhar o retorno de *revolução* e de práticas que a configuraram em 1922 e analisar em que isso implica na constituição do *movimento revolucionário* de 1930. Em um primeiro momento, recorto três sequências discursivas relativas ao

3 Começo a caminhar, em minhas pesquisas atuais, em torno de questões sobre o *retorno* e, por essa razão, as formulações que constituo a esse respeito, muitas vezes, são modestas.

levante do Forte de Copacabana, no Rio de Janeiro. Duas a respeito da negociação das forças do governo com os revoltosos durante o conflito; e outra com relação ao interrogatório de um militar a um sobrevivente do episódio, o tenente Eduardo Gomes:

SD2. Comunico-vos, de ordem do governo da República, que não é possível conceder aos elementos do Exército nacional que se encontram revoltados no Forte de Copacabana, e sob vosso comando, o armistício que foi solicitado por intermédio do capitão Renato Aleixo. (Relatório do Coronel João Nepomuceno da Costa, Comandante das Forças de Ataque, julho de 1922, grifos meus).

SD3. Parlatei, porque isso é, militarmente falando, um grande recurso de guerra: convinha ouvir um revoltoso para apanhar com sutilezas o que de verdade pretendiam os rebeldes, politicamente falando, e quem era o chefe do movimento. De fato, pela longa e manhosa entrevista sustentada com o parlamentar, capitão Aleixo, ficou o comando convicto de que o marechal Hermes era o chefe supremo dos rebeldes e pretensão futuro ditador. (Idem, grifos meus).

SD4. Perguntado se lhe constou que o mal. Hermes seria o chefe do movimento revolucionário, respondeu que o supunha naturalmente indicado para isso, mas ignorava se ele assumiu algum compromisso. (Escrivão cap. Milton de Freitas Almeida, Interrogatório do Tenente Eduardo Gomes, 12 de julho de 1922, grifos meus).

Nas sequências recortadas, como é de meu interesse trabalhar com o processo de produção de sentidos de *revolução*, não posso deixar de considerar designações como *revoltados* e *rebeldes*, pois mobilizam significações semelhantes, funcionando em uma relação parafrástica. Trabalhar com essas designações permitirá romper com a evidência que *movimento revolucionário* sustenta em 1930 e analisar outros sentidos produzidos para *revolução*. Dessa forma, prossigo para SD2. Ao analisar o processo semântico instituído por revoltados no recorte “aos elementos do Exército nacional que se encontram revoltados no Forte de Copacabana”, há uma divisão implicada no interior da instituição militar. Ao lermos “que se encontram revoltados” como uma oração determinativa produzindo sentidos para “elementos do Exército nacional”, essa instituição encontra-se dividida entre os militares revoltados e os militares que compõem as forças do governo. A ilusão de unidade da instituição, como órgão isento de contradições, é colocada em questão, de forma que a fissura nesse imaginário abre para diferentes possibilidades, inclusive um posterior aumento no número de militares revoltados. A divisão no Exército é uma das condições substanciais para o surgimento dos revoltados. E ainda que os rebelados tenham sofrido forte repressão, e até mesmo a morte, isso não foi suficiente para o falecimento de uma rede de sentidos que se (in)surgia, pois essa sobreviveu e se ampliou.

A mesma sequência também pode ser lida como uma relativa explicativa, levando em conta o jogo equívoco para o qual a língua está aberta. Passo a ler “que se encontram revoltados no Forte de Copacabana” como uma explicação de quem são os “elementos do Exército nacional”, assim, também considero que “os revoltados no Forte de Copacabana” é uma metonímia do Exército nacional, pois



ainda que nem toda a instituição esteja lá, ela se encontra representada no Forte. Agora, faço um jogo com a supressão da relativa que venho trabalhando: “Comunico-vos, de ordem do governo da República, que não é possível conceder aos elementos do Exército nacional o armistício que foi solicitado por intermédio do capitão Renato Aleixo”. O apagamento da explicativa coloca uma relação de oposição entre o governo e o Exército. Na ocasião das eleições presidenciais de 1922, a circulação de cartas falsas em nome de Artur Bernardes comprometeram as relações entre setores militares e o governo. Na leitura proposta neste parágrafo, esse impasse fica exposto, de forma que os desentendimentos entre essas duas forças concorreram para as brechas abertas no interior da instituição militar, possibilitando a configuração de uma nova rede de sentidos. Os deslocamentos possibilitados pela abertura dessa rede foram tão significativos que, em 1930, fazem Prestes significar *revolução* em oposição à Vargas e em relação a “governo dos conselhos de operários, camponeses, soldados e marinheiros” (PRESTES, Carlos, 1930), motivo de perseguição pelos militares.

O equívoco entre uma leitura explicativa e determinativa tem seu ganho nas aberturas possíveis para os sentidos canonizados. A sequência trabalhada foi recortada do relatório de um coronel que liderou as forças de ataque contra o Forte de Copacabana, pois comandou os militares que atacaram por terra, céu e mar os revoltados. Entretanto, a contradição, por ser constitutiva, já funcionava no interior do Exército. A relativa explicativa mostra o equívoco entre a instituição militar e o governo. Já a determinativa aponta para a divisão entre os militares. Ambos os movimentos fizeram parte da constituição dos *revoltados*, de forma que essa dupla leitura da relativa diz da relação entre a contradição estruturante das condições de produção do período e o equívoco materializado na língua.

Em SD3, duas designações estão em relação de substituição com *revoltados*, sendo *um revoltoso* e *os rebeldes*. Esses nomes são mobilizados a partir de uma posição que ocupa o lugar institucional de Exército nacional sob comando do Governo Federal e em batalha com os elementos revoltados, portanto, expus apenas o modo como os militares sob comando do governo designam os revoltados. Nesta mesma sequência, comparece uma estrutura regular, composta por sujeito, verbo de ligação e predicativo do sujeito. Os recortes que a materializam são: “quem era o chefe do movimento” e “o marechal Hermes era o chefe supremo dos rebeldes”. Os sujeitos “quem” e “marechal Hermes” são substituíveis, de modo que o predicativo do sujeito mobiliza qualificações ao marechal. Entretanto, creio ser mais produtivo perguntar pela incompletude que compõe *chefe do movimento* e pensar na paráfrase possível com o segundo predicativo do sujeito recortado. Em *chefe do movimento*, de que movimento se trata, que designações cabem como determinantes de *movimento*? O recorte *chefe supremo dos rebeldes* possibilita a constituição de uma paráfrase que permite mobilizar uma rede de determinações para *movimento*. Assim, considerando a relação de substituição mobilizada por *revoltados*, as seguintes designações são possíveis:

- chefe do movimento dos rebeldes
- chefe do movimento dos revoltados
- chefe do movimento dos revoltosos

Em SD4, há a repetição da estrutura composta por sujeito, verbo de ligação e predicativo do sujeito, presente em SD3, porém, desta vez, o tempo verbal muda e o predicativo também, como segue no recorte: “o mal. Hermes seria o chefe do movimento revolucionário”. O sujeito permanece o mesmo, enquanto o tempo do verbo de ligação deixa de ser “era” e muda para “seria”. O deslizamento mais produtivo é marcado pelo predicativo do sujeito, materializado como *chefe do movimento revolucionário*. A designação *movimento revolucionário* compareceu em um interrogatório conduzido por militares sob o comando do governo, abrindo os sentidos para a revolução. Antes, o movimento comparecia senão de modo indeterminado e evocando lateralmente as designações *rebeldes*, *revoltados* e *revoltosos* como possibilidade de qualificação. Agora, a designação se materializa no interrogatório como *chefe do movimento revolucionário*, evocando as significações anteriores e entrando em uma rede de sentidos que abre para uma nova circulação.

O silenciamento imposto pelos governos republicanos da década de 20, com toda a violência que o aparato repressor dispunha, não foi suficiente para impedir que sentidos de *revolução* se perpetuassem, derivando e retornando sob outras formas, carregando algo como memória, que conta sobre seu passado. Quanto à *revolução* ao longo da década de 20, a beleza que reside no movimento dos sentidos está justamente no inesperado do que pode vir a ser. Em 1930, o *movimento revolucionário* não era a revolução tenentista de 22, nem a dos federalistas do sul, também não era a dos revolucionários paulistas, nem a dos membros da Coluna Prestes, nem a do Prestes leitor de Marx. O *movimento revolucionário* de 30 era outra coisa, efeito do retorno de inúmeros outros movimentos, que possibilitaram a deriva de sentidos para o inesperado de Vargas como *chefe do governo provisório da República*.

Um importante trajeto pode ser contado ao se percorrer os rastros de *revolução* por toda a década de 20, levando em conta as derivas e as disputas de sentidos que fazem parte do que foi o *movimento revolucionário* de 30 e que, ao constituir esse episódio, sobrevivem de forma esquecida. O retorno de revoluções outras, enunciadas como uma, mas significando diferentemente, figurou entre as possibilidades de constituição de *revolução* em 1930. Entre as designações atualizadas, exemplos são *chefes revolucionários em armas*, enunciada em 1923, materializada no acordo de Pedras Altas como tentativa de resolução aos conflitos no Rio Grande Sul, originados a partir da acusação de fraude nas eleições para o governo do estado. Ou no retorno em *chefes do movimento revolucionário*, no Manifesto Revolucionário Paulista, de 1924, quando ocorreu um levante tenentista de grandes dimensões em São Paulo. Ou ainda no retorno de um enunciado como “Todo o Brasil, de norte a sul, ardentemente deseja, no íntimo de sua consciência, a vitória dos revolucionários”, presente na Coluna Prestes e que comparece, de forma semelhante, na enunciação de Vargas, em 1930. Não vou falar desse trajeto aqui, pois recortei como questão de análise o início do tenentismo, que minhas pesquisas apontaram figurando no começo de uma rede de sentidos.

Contudo, antes de concluir, gostaria de compartilhar um incômodo com algumas questões contemporâneas que acredito que este trabalho coloca. Por exemplo, ao analisarmos o inesperado do movimento dos sentidos que significa *revolução* e culmina na ascensão de Vargas, o que é possível

dizer de movimentos recentes ocorridos no Brasil, como junho de 2013? Ou seja, colocando de outra forma, em 1922, as relações de forças que constituíram a formação social abriram para que novos sentidos de revolução fizessem sentido, e essas significações possibilitaram que novos movimentos, inesperados, ganhassem consistência no país. Então, seria possível pensar quais aberturas um episódio complexo como 2013 possibilitou e possibilita? E que memórias, passadas, possibilitaram um evento como 2013? Ainda, a violência com que tentaram reprimir os levantes de 1922 fez com que certos sentidos de *revolução* fossem recalcados e retornassem posteriormente. Recentemente, o que fica recalcado nas ruas e o que está por retornar? Por último, chamo atenção para *revolução* enquanto objeto dividido, pois significa a partir de diferentes posições que o enunciam ao longo dos anos de 1920. Seria o caso de pensar a designação *mudança*, em 2013, como objeto dividido? Que efeitos essa divisão nos colocou e ainda pode nos colocar?

Referências bibliográficas

- CANO, Wilson. Da década de 1920 à de 1930: transição rumo à crise e à industrialização no Brasil. *Economia*. Brasília (DF). v. 13, n. 3b, p. 897-916. set./dez. 2012.
- INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.
- Interrogatório do Tenente Eduardo Gomes (12 de julho de 1922). In.: BONAVIDES, Paulo, AMARAL, Roberto. *Textos políticos da história do Brasil: Primeira República (1889-1930)*. 3ª ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.
- PÊCHEUX, Michel. Metáfora e interdiscurso. In: PÊCHEUX, Michel. *Análise de discurso: textos selecionados*. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- PRESTES, Anita Leocádia. *Uma epopeia brasileira: a Coluna Prestes*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- PRESTES, Luís Carlos. Aos revolucionários do Brasil: manifesto de Luís Carlos Prestes (6 de novembro de 1930). In.: BONAVIDES, Paulo, AMARAL, Roberto. *Textos políticos da história do Brasil: revolução de 30 e governo provisório*. 3ª ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.
- Relatório do Coronel João Nepomuceno da Costa, Comandante das Forças de Ataque (julho de 1922). In.: BONAVIDES, Paulo, AMARAL, Roberto. *Textos políticos da história do Brasil: Primeira República (1889-1930)*. 3ª ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.
- ROBIN, Régine. *A memória saturada*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.
- VARGAS, Getúlio. *Discurso pronunciado pelo Dr. Getúlio Vargas por ocasião de sua posse como chefe do governo provisório da República* (3 de novembro de 1930). Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1930/03.pdf/view>>. Acesso em: 18 de abril de 2017.

Análise de oportunidades de aprendizagem de elementos fonético-fonológicos em manuais de espanhol e italiano como línguas estrangeiras

Luciana Pilatti Telles¹

Luciene Bassols Brisolara²

1. Introdução

O ensino de pronúncia tem recebido pouca atenção por parte dos docentes de línguas estrangeiras (LEs). A rejeição ao trabalho com as questões relativas à pronúncia pode ser devida à falta de conhecimento dos professores sobre as áreas de Fonética e Fonologia. Além disso, parece haver uma preferência por dar-se ênfase a aspectos morfossintáticos, semânticos e pragmáticos, deixando-se em segundo plano a pronúncia da língua, já que, em diversas situações, apesar das possíveis inadequações fonéticas, o aluno consegue se comunicar na língua-alvo.

Em que pese a aparente consideração do caráter secundário do ensino da pronúncia, aspectos fonético-fonológicos da língua-alvo são contemplados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante, QECR), documento do Conselho da Europa, a partir do qual são organizadas as descrições de níveis de proficiência, para planejamento de cursos e avaliação. À p. 154 deste documento, encontramos as descrições das competências de pronúncia que o estudante deve desenvolver na aprendizagem de uma LE. Constituem essas competências as habilidades do aprendiz em reconhecer, compreender e segmentar vocábulos da língua-alvo, com o reconhecimento de segmentos e padrões prosódicos e o conhecimento de processos fonológicos.

Além do que está exposto no documento, temos a consideração de aspectos de pronúncia na organização de exames de proficiência. No exame da Universidade para Estrangeiros de Siena, a *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera* (CILS), no *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE) e na *Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Celpe-Bras), por exemplo, na produção oral, além das adequações morfossintáticas, lexicais e pragmáticas, são pontuados elementos de adequação de pronúncia e adequação prosódica.

Além do QECR, alguns estudos têm destacado a importância do ensino da pronúncia para o melhor desenvolvimento da habilidade oral dos aprendizes de LE (ALVES, 2012; ALVES & SILVA, 2013; BARRETO & ALVES, 2012; SILVEIRA, 2006; TORRESAN, 2010; CALABRÒ, 2015).

¹ Doutora em Letras, docente da área de Linguística e Língua Portuguesa (FURG), coordenadora do projeto de pesquisa denominado 'A produção de atividades de pronúncia em línguas estrangeiras'.

² Doutora em Letras, docente da área de Espanhol (FURG), integrante do projeto de pesquisa denominado 'A produção de atividades de pronúncia em línguas estrangeiras'.

Com o objetivo de verificar oportunidades de aprendizagem de aspectos fonético-fonológicos em manuais de espanhol e de italiano como LEs, desenvolvemos o presente estudo, com análise de materiais didáticos e com o desenvolvimento de instrumento, coleta e análise da percepção que os docentes de espanhol e de italiano têm dos manuais de LE que utilizam em aula, no que se refere ao desenvolvimento de competências fonético-fonológicas. Na próxima seção, apresentaremos os referenciais teóricos a partir do qual desenvolveremos a análise dos dados coletados.

2. O tratamento das questões de pronúncia no ensino de línguas estrangeiras

No ensino de uma LE, estão imbricados os desenvolvimentos de várias habilidades, uma das quais é a pronúncia. Entendemos que conhecer a fonologia da língua-alvo é importante para o bom desempenho de competências de comunicação oral, uma vez que os sistemas das línguas diferem em sua fonologia em relação a segmentos, constituição de sílabas, prosódia e processos fonológicos. Nesse sentido, é importante que o aprendiz tenha ferramentas didáticas que o ajudem a compreender, por exemplo, quais processos não são possíveis na língua-alvo, apesar de frequentes em sua língua materna (LM). Isso considerado, para que um indivíduo aprenda adequadamente uma LE é preciso que seja capaz de perceber e produzir os sons dessa língua, reconhecendo as suas características. No QECR, ao tratar-se da competência fonológica em uma LE, afirma-se que tal competência

envolve o conhecimento e a capacidade de percepção e produção de: as unidades fonológicas (fonemas) da língua e a sua realização em contextos específicos (alofones); os traços fonéticos que distinguem os fonemas (traços distintivos, p. ex.: o vozeamento, o arredondamento, a nasalidade, a oclusão); a composição fonética das palavras (estrutura silábica, sequência de fonemas, acento de palavra, tons); a fonética da frase (prosódia): acento de frase e ritmo; entoação; redução fonética: redução vocálica; formas fracas e fortes; assimilação; elisão. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.166)

No referido documento, ainda se sugere que os alunos devem aprender a pronúncia de uma língua estrangeira:

- a) pela simples exposição a enunciados orais autênticos;
- b) pela imitação em coro (colectiva):
 - i) do professor;
 - ii) de gravações áudio de falantes nativos;
 - iii) de gravações vídeo de falantes nativos;
- c) por um trabalho individualizado em laboratório de línguas;
- d) pela leitura fonética, em voz alta, de textos aferidos;
- e) pelo treino do ouvido e exercícios fonéticos;
- f) como d) e e), mas com o apoio de textos com transcrição fonética;
- g) por um treino fonético explícito [...];
- h) pela aprendizagem das convenções ortoépicas (ou seja, a pronúncia de grafias diferentes);
- i) pela combinação das práticas acima apresentadas. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p 213)

Ainda que essas recomendações apareçam no QECR, e que muitos docentes considerem importante o ensino da pronúncia de uma língua estrangeira, o que se tem observado é que os livros didáticos parecem tratar minimamente dessas questões, não fornecendo suporte suficiente ao professor para que trabalhe com os aspectos fônicos em sala de aula. A esse respeito, segundo Barreto & Alves (2012):

A capacitação do professor é uma variável determinante para garantir um ensino de pronúncia dentro dos moldes comunicativos expressos anteriormente³. O professor deve dominar os aspectos fonético-fonológicos que serão por ele ensinados. [...] ao professor cabe, além de saber pronunciar os sons de modo o mais semelhantemente possível à língua-alvo, possuir um conhecimento formal a respeito de como as coisas acontecem e por que acontecem, o que implicará um conhecimento teórico a respeito da L2. (BARRETO & ALVES, 2012, p.237-8)

A respeito da necessidade de o professor dominar pressupostos teóricos, Torresan (2010), na apresentação e discussão de recursos ao ensino de pronúncia e ao desenvolvimento de consciência fonológica, considera válido, por exemplo, o uso de transcrições fonéticas, indicando que, através dessa atividade, o estudante tem acesso a recursos visuais, para além do *input* auditivo. Para selecionar recursos e planejar atividades é necessário que o docente tenha familiaridade com questões de âmbito fonético-fonológico. Nessa perspectiva, Torresan (2010) discute tipologias de atividades, dentre as quais aquelas de discriminação auditiva de segmentos e de padrões prosódicos e de comparação entre línguas, atividades que, quando repetidas, podem resultar desmotivantes. Segundo Torresan (2010, p. 63), é necessário que o estudante desenvolva critérios internos relativos a constituintes fonológicos para que se aproprie da fonologia da língua em aquisição. Nessa perspectiva, sugere tipologias de atividades que propiciem maior autonomia aos estudantes.

Por mais que se pretenda protagonismo e autonomia dos discentes, é importante lembrar que o planejamento passa pelo conhecimento específico do docente, e as oportunidades de desenvolvimento de consciência fonológica também dependem desse conhecimento. A respeito disso, Torresan (2010, p. 69) aponta para a crença difusa de que “os manuais de língua e os professores não dedicam atenção suficiente (ou não dedicam atenção nenhuma) à construção da competência fonológica, por considerá-la fruto de uma aquisição inconsciente⁴”. De encontro a essa crença, Torresan (2010, p.70) afirma que o ensino da pronúncia, com atividades planejadas, dinâmicas, contextualizadas e que respeitem estilos de aprendizagem permitem ao discente

vencer comportamentos automáticos que o colocam em risco de se tornar presa fácil da fossilização [...] ou vítima de uma insegurança crônica que mina fluência e eficácia pragmática e, no pior dos casos, faz atribuir a si a incapacidade de aprender uma língua. (TORRESAN, 2010, p. 70)

3 Barreto & Alves (2012), ao se referirem aos moldes comunicativos, tratam dos cinco passos do ensino comunicativo apresentados por Celce-Murcia (1996), ou seja, “descrição e análise, discriminação auditiva, prática controlada e *feedback*, prática guiada e *feedback*, e prática comunicativa e *feedback*” (idem, p. 236)

4 As citações de textos em línguas estrangeiras presentes neste artigo foram traduzidas por nós.

Também Calabrò (2015, p. 40) percebe a abordagem secundarizada de elementos fonético-fonológicos em comparação a elementos de sintaxe e morfologia. A autora reconhece que os professores devem ser sensibilizados “às dificuldades de percepção e de pronúncia dos aprendizes de acordo com sua L1 de proveniência” e defende a oferta de *workshops* fonéticos de duas horas semanais, dentro de cursos de língua e cultura italianas, constituídos no acrônimo MARSS (multimodalidade, aprendizagem colaborativa, reflexão, descoberta (*scoperta*) e sensibilização). Calabrò (2015, p. 41) entende que aumentar a consciência é “o primeiro passo na aprendizagem de uma língua a fim de estimular os discentes [a perceberem] as diferenças fonético-fonológicas entre L1 e L2” e que as atividades fonético-fonológicas devem ser dinâmicas e contextualizadas, com planejamento que preveja o fornecimento de ferramentas como alfabeto fonético. Além disso, os professores devem ser sensibilizados à percepção de que o ensino de fonética e fonologia de língua estrangeira não se encerra em si mesmo, mas é transversal, contribuindo para a aprendizagem global de componentes da língua.

Temos, no texto de Torresan (2010), a indicação da necessidade de contextualização e a ideia de *learning-by-doing tasks*. Conforme anunciamos, os livros que selecionamos para análise são destinados aos níveis A1 e A2 de acordo com o QECR, cuja abordagem anuncia-se orientada para a ação.

Sobre a abordagem orientada para a ação, Puren (2015, p. 112) nos apresenta, a partir da comparação entre abordagem comunicativa e abordagem orientada para a ação, conceitos de competências co-linguística⁵ e co-cultural, que são, segundo o autor, respectivamente, “capacidade para criar e adotar uma linguagem comum de ação” e “capacidade para criar e adotar uma cultura comum de ação”. Nessa perspectiva, temos “cultura escolar”, “cultura profissional”, “cultura de trabalho” e “cultura de empresa”. A grande diferença apontada por Puren (2015) está na natureza das abordagens. Enquanto a abordagem comunicativa aponta para situações de interação em viagens turísticas, com interações que iniciam, são concluídas e não se repetem, a abordagem orientada para a ação coloca o interlocutor em cenários de atuação social cotidianas, cujas interações podem ser concluídas ou ficar suspensas e podem se repetir. Nesse contexto, da abordagem orientada para a ação, temos a pedagogia de tarefas.

Segundo Janowska (2014, p. 63), a tarefa “concretiza a ativação da competência e mantém uma relação com a ação; as estratégias regulam as ações da linguagem.” A autora reconhece três instâncias de tarefas: tarefas pedagógicas, tarefas autênticas e tarefas/exercícios de pré-comunicação, que “consistem em fornecer um meio que permitiria ao aluno construir competências de linguagem adaptadas a situações de comunicação.” (idem, p. 67) Consideradas essas instâncias, a tarefa está situada

num eixo entre um polo autêntico e um polo pedagógico conforme ela se aproxima de uma prática linguística e/ou não linguística referente ao mundo real ou permite aos aprendizes desenvolver as competências necessárias para funcionar em situações comunicativas do mundo exterior. (JANOWSKA, 2014, p 67)

5 No texto, em espanhol, *co-lingüe*.

Temos então a definição de tarefas como estratégias para o desenvolvimento de competências para a atuação dos aprendizes/usuários da língua em contextos reais de interação e temos também em perspectiva o desenvolvimento de competências fonético-fonológicas. Buscamos, neste estudo, identificar e avaliar oportunidades de aprendizagem de aspectos fonético-fonológicos em manuais de espanhol e de italiano como línguas estrangeiras, além de descrever e interpretar os dados de docentes dessas línguas a partir de suas respostas ao instrumento por nós elaborado.

3. Metodologia

Para o desenvolvimento do presente estudo, analisamos três manuais de espanhol (*Nuevo Ven, Español lengua viva* e *Prisma*) e três de italiano (*Domani, Italiano: Pronti, via!* e *Nuovo Progetto Italiano*), os quais apresentaremos na seção 3.1, juntamente à descrição do instrumento por nós elaborado para a coleta de dados de professores de espanhol e de italiano.

3.1. Manuais analisados e instrumento de coleta de dados

Analisamos manuais organizados segundo níveis de proficiência do QECR destinados a estudantes estrangeiros que queiram desenvolver competências nos níveis A1 e A2. Os três livros de língua espanhola e o *Nuovo Progetto Italiano* estão organizados em unidades didáticas. *Domani* e *Italiano: Pronti, via!* estão organizados, respectivamente, em módulos e em percursos, ambos subdivididos em unidades didáticas⁶. O instrumento⁷ de coleta de dados consiste em um questionário destinado a docentes de espanhol e de italiano, a fim de verificar se usam livros didáticos em sala de aula e de obter a sua avaliação referente ao espaço destinado ao ensino de pronúncia nos manuais. Constitui-se de questões de múltipla escolha e de questões discursivas, cujo acesso somente é possível após leitura e concordância com o termo de consentimento informado.

4. Análise dos livros didáticos e das respostas coletadas

Ao analisarmos os três livros didáticos de espanhol, observamos que, dentre os três, o livro *Nuevo Ven 1* contempla o maior número de exercícios relativos à pronúncia. Verificamos que, apesar de as atividades dos três manuais estarem inseridas no contexto temático da unidade, falta contextualização, em se considerando a abordagem orientada para a ação (PUREN, 2015).

6 Para informações mais detalhadas dos livros didáticos, visite suas páginas na internet: http://edelsa.es/venta/index.php?route=product/category&path=59_81 (*Nuevo Ven*)
<http://www.santillanaele.com/catalogo/metodos/espanol-lengua-viva> (*Español Lengua Viva*)
http://www.edinumen.es/index.php?option=com_virtuemart&page=shop.browse&category_id=13&Itemid=4&vmchk=1&Itemid=4 (*Prisma*)
<http://www.almaedizioni.it/it/minisiti/domani/> (*Domani*)
<http://www.guerraedizioni.com/italianoprontivia/> (*Italiano: Pronti, via!*)
<http://www.edilingua.it/it-it/Prodotti.aspx> (*Nuovo Progetto Italiano*)

7 https://docs.google.com/forms/d/1KtiABbIO7BjKW2w1iMDMI9_mGs_uU_U177ndt9I0x8/edit

Diferentemente dos outros dois manuais, *Nuevo Ven 1* traz uma seção destinada ao ensino da pronúncia. Ainda que esse livro pareça bastante interessante, há, na primeira unidade, a afirmação de que a ‘escrita é fonética’, no sentido de que não há necessidade de se ouvir uma palavra para saber pronunciá-la, mesmo com a presença, nesse mesmo material, da indicação de uma série de consoantes que podem causar dificuldades aos estudantes: /b/ -b-v, /x/ -g,j e /s/-/θ/ - s/c e do uso ou não de <h>. Além disso, há uma certa confusão no uso de barras em vez de colchetes para tratar de sons. Como exemplo da inadequação do termo “escrita fonética” está o dado de que, em relação ao alfabeto do espanhol, há outras dificuldades que o aluno estrangeiro pode encontrar, como por exemplo, a produção das oclusivas sonoras em *onset*; a produção variável das oclusivas em coda; e a produção da fricativa alveolar em coda, que depende de características regionais dessa língua. Embora o livro *Nuevo Ven 1* contemple atividades relacionadas à pronúncia, as mesmas restringem-se à audição de palavras, discriminação e repetição de sons, preenchimento de lacunas, detecção e classificação de sílaba tônica.

Assim como observamos no *Nuevo Ven 1*, no livro *Español Lengua Viva* afirma-se que sons e letras apresentam ‘correspondência quase total’ e informa-se ao usuário do livro que deve deter-se a poucos aspectos do alfabeto, como pronúncias de grafemas como <h>, sem som, e <v>, com a mesma pronúncia, <r> com mais de uma pronúncia, e <c> e <g>. O livro do aluno apresenta pouquíssimos exercícios relativos à pronúncia. Em duas unidades, aparecem três exercícios, e em todos, solicita-se ao estudante que escute e repita orações para perceber diferentes entonações. No final do livro, há uma atividade na qual se solicita que o discente escute um fragmento de uma canção e preste atenção aos sons da língua.

No volume *Prisma Comienza*, há atividades de pronúncia somente nas quatro primeiras unidades, além de duas atividades que aparecem ao final do livro em caráter de revisão geral dos conteúdos do manual. As atividades do livro contemplam audição e repetição de sons do alfabeto e preenchimento de lacunas. No livro do professor, há três fichas com exercícios diversos de pronúncia, sem relação entre si. As informações sobre os objetivos dessas atividades são muito sucintas, o que exige que o professor já tenha conhecimento sobre Fonética e Fonologia para compreendê-las. A organização dos exercícios propostos nas fichas parece-nos uma tentativa de abarcar tópicos que foram deixados de lado no livro do aluno. O segundo livro da coleção *Prisma* analisado, *Prisma Continúa*, não apresenta nenhuma tarefa relativa à pronúncia; mas há, no livro do professor, cinco fichas com atividades diversas de ortografia, algumas das quais fazem referência a sons do espanhol.

Não há, nas coleções analisadas, ênfase a atividades que tratem de aspectos relativos à pronúncia do espanhol. Observamos também que as atividades costumam ser descontextualizadas, não proporcionando ao estudante a oportunidade de refletir sobre a língua. São, portanto, diferentes da proposta de Calabrò (2015), segundo a qual as atividades de natureza fonético-fonológica devem ser dinâmicas e contextualizadas. Encontramos nos livros analisados atividades relacionadas à unidade temática, no entanto, os exercícios tendem a ser bastante estruturais e, na maioria das vezes, não há explicação de regras. Podemos dizer que nesses livros, em poucas situações, é abordada a variação e que em todos há a adoção de apenas uma variedade peninsular. A variação só é evidenciada com

relação ao *seseo/ceceo* e, no livro *Nuevo Ven 1*, sugere-se que manter a diferença entre a fricativa alveolar e a interdental facilita a aprendizagem do idioma, como forma de se distinguir palavras como ‘casar’ e ‘cazar’. Aliás, com exceção do *seseo* e *ceceo*, nenhum outro aspecto relacionado à variação é tratado nos livros analisados.

Nos livros de italiano analisados, verificamos diferentes quantidades de oportunidades de aprendizagem de aspectos fonético-fonológicos, embora tenhamos reconhecido em todos eles problemas no que se refere à contextualização das atividades (tendo em vista a abordagem orientada para a ação) e problemas de ordem teórica, em deixar de considerar a perspectiva de análise fonológica dentro da análise de gramática ou da análise linguística. Apesar das interessantes atividades que encontramos em *Domani 1* e em *Domani 2* e em *Italiano: Pronti, via!*, há predomínio de atividades de distinção auditiva, preenchimento de lacunas e, algumas vezes, de pronúncia. Estão em menor quantidade exercícios de reflexão sobre a regra e de produção em jogos ou em atividades contextualizadas. No manual *Nuovo Progetto Italiano*, há basicamente apresentação do alfabeto e exercícios de pronúncia para distinção de consoantes simples e geminadas. Em todo o primeiro volume, as oportunidades estão restritas às três primeiras unidades, sem que haja, contudo, seções específicas para elementos fonético-fonológicos. Nesse manual, temos ilustrações da articulação de consoantes e, em algumas delas, há equívocos de representação do movimento da língua em direção ao articulador passivo.

Em *Domani 1* e em *Domani 2*, a cada conclusão de módulo, encontramos a *Pagina della Fonetica*. Nesses livros, temos interessantes oportunidades de reflexão sobre regras fonológicas (como a pronúncia da vogal <i> pós-consoante alveopalatal em ambientes tônicos e átonos e a gemação de consoantes iniciais de pronomes átonos quando combinados a verbos conjugados no imperativo), embora algumas regras (como a alomorfia de artigos definidos, por exemplo) não recebam análise morfofonológica e a fonologia esteja sempre à parte da gramática. Em alguns módulos, principalmente em *Domani 1*, parece haver esforço pelo trabalho dinâmico com elementos fonético-fonológicos, inseridos no contexto da unidade didática ou em atividades lúdicas. Apesar disso, há maior frequência de atividades convencionais de discriminação auditiva e de representação ortográfica.

No manual *Italiano: Pronti, via!*, há oportunidades de análise fonológica distribuídas em proximidade a exercícios de análise linguística, com espaçamento entre si de dez a vinte páginas. Há nesse livro interessantes oportunidades de reflexão linguística⁸, mas raramente se aproveitam elementos de fonologia para a explicação de regras morfofonológicas. Além disso, na análise de acento lexical na conjugação de verbos, são grifadas as vogais portadoras de acento, o que pode levar o estudante a supor que a regra de acento se relacione a vogais e não a sílabas. Pelas oportunidades de reflexão perdidas e pelas regras que não se apresentam coerentes com propostas teóricas referentes a tipologias de acento e de sílaba, o estudante pode ter reduzidas as suas chances de desenvolvimento de ‘critérios internos’, como definiu Torresan (2010), os quais interpretamos como consciência fonológica.

8 No guia do professor, há indicações referentes a variações regionais.

Em relação a critérios relacionados à abordagem para a ação, reconhecemos esforço de contextualização e de desenvolvimento de reflexão sobre ferramentas linguísticas para a produção de uma determinada ação social nos manuais *Domani* e *Italiano: Pronti, via!*, ainda que em poucas páginas. No *Nuovo Progetto Italiano*, os objetivos de análise parecem estar relacionados estritamente à ortografia e à percepção de pronúncia em italiano. Parece-nos que, nesse manual, se trabalhe com a ideia segundo a qual os estudantes desenvolverão por si conhecimentos de aspectos fonético-fonológicos, de modo inconsciente.

Dos dados coletados através do instrumento, analisamos respostas de onze docentes de espanhol e onze de italiano⁹, nas quais verificamos o que segue: à exceção de um professor de italiano¹⁰, todos são brasileiros. Em relação ao conhecimento de outra língua estrangeira, são dez os docentes de espanhol que falam outra LE, e nove os docentes de italiano. Grande parte dos docentes de espanhol e de italiano aprendeu o idioma quando em idade compreendida entre 16 e 25 anos, em um Curso de Letras ou cursos de Línguas. Dos docentes de espanhol, dez lecionam o idioma há mais de dez anos e, dentre os docentes de italiano, quatro lecionam há um período compreendido entre quatro e seis anos, e cinco, há mais de dez anos. A maioria dos docentes das línguas investigadas atende a mais de um nível do QECR. Os onze docentes de italiano usam livro didático, e apenas três do espanhol fazem uso de manuais. Com relação ao livro didático, todos os usuários informam identificar atividades de pronúncia no livro adotado, mas nem todos concordam que as mesmas sejam adequadas. Um docente de espanhol e cinco de italiano afirmam que as atividades de pronúncia não são adequadas. No que se refere às questões discursivas, descrevemos a seguir as respostas recebidas.

Em relação à contribuição do livro adotado para o desenvolvimento de atividades de pronúncia, os professores de espanhol que adotam algum livro afirmam que as atividades são predominantemente de produção oral, sem que haja explicitação de algum som específico. Apesar disso, reconhecem que as atividades de pronúncia ajudam no reconhecimento dos sons que são característicos do espanhol. Os docentes de italiano afirmam que normalmente as atividades se concentram na unidade introdutória e que todos os exercícios seguem o mesmo padrão, ou seja, há exemplos de palavras para um determinado caso, exercícios de pronúncia apoiados em CD de áudio e atividades de discriminação de sons parecidos. Um docente menciona que as atividades de pronúncia servem para que o aluno conheça a pronúncia *standard*. Os professores de italiano destacam a necessidade de que em cada unidade do livro adotado haja mais exercícios e tópicos relacionados à pronúncia.

No que concerne aos aspectos relacionados à pronúncia de espanhol/italiano como LE as quais os docentes consideram importante abordar, os professores de espanhol acreditam ser necessário realizar análises comparativas entre a LM e a LE e tratar das dificuldades específicas de brasileiros na aquisição da nova língua. Além disso, apontam a necessidade de se tratar da variação linguística e

9 Obtivemos respostas de quatorze docentes de italiano até 31 de janeiro de 2017. Desses dados, excluímos as respostas de um docente que participa como proponente do projeto de pesquisa dentro do qual se insere a presente análise e excluímos também os dados de duas docentes autoras dos métodos aos quais se referiram suas respostas.

10 O professor que não é brasileiro tem como língua materna o italiano.

apresentar ao aluno outras variedades de espanhol, além daquela empregada pelo docente, demonstrando o papel de aspectos geográficos. Assim como os professores de espanhol, os de italiano mencionam a importância de se mostrar as diferenças entre a língua materna do aprendiz e a língua-alvo, destacando-se diferenças relevantes que dificultam a interação nos níveis iniciais de aprendizagem do idioma. Também destacam a necessidade de se mostrar as diferenças regionais no que se refere à pronúncia, a fim de se mostrar a variação linguística. Alguns docentes especificam aspectos de pronúncia que devem ser abordados nos cursos de italiano como, por exemplo, a nasalização (que é mais saliente nas variedades do português brasileiro), os sons do italiano que não integram o português, as diferenças de 'ti' e 'di' em relação ao português, o acento lexical, as consoantes geminadas e algumas vogais que são mais abertas ou mais fechadas no italiano.

Referente aos aspectos relacionados à pronúncia que não são abordados no livro adotado, os três docentes de espanhol que adotam livros reconhecem que faltam oportunidades de abordagem a sons que geram maiores dificuldades a falantes de português, no âmbito de sua articulação e de sua percepção. Como exemplo, falta abordagem às diferentes realizações do grafema <x> em espanhol, além disso, falta contraste entre o espanhol e o português na abordagem a oclusivas alveolares /t/ e /d/ e suas realizações. Considerando as respostas dos professores de italiano, há avaliações bastante discrepantes. Dos onze entrevistados, um considera que todos os aspectos relacionados à pronúncia são trabalhados no livro adotado; diferentemente desta opinião, outro docente afirma que a pronúncia fica sob a responsabilidade quase exclusiva dos professores, já que há pouca ou nenhuma abordagem à pronúncia no livro. Os demais docentes afirmam que sentem a necessidade de que, no manual, haja explicitação sobre a) a pronúncia de palavras estrangeiras muito usadas no italiano; b) a pronúncia correta de vogais, principalmente a abertura ou fechamento de /e/ ou /o/, e das consoantes geminadas; c) o uso do grafema <z>; d) o alfabeto e sons como [g], [x]; e) acento lexical em verbos e em palavras de modo geral; f) entonação em frases interrogativas; g) diferenças regionais de pronúncia do italiano.

No que se refere aos aspectos relacionados à pronúncia que são abordados nos livros, mas que não parecem relevantes ao público atendido, os docentes de espanhol que usam algum livro didático fazem breves referências a alguns sons vocálicos e à entonação. Alguns docentes de italiano afirmam que todos os aspectos abordados no livro são relevantes, embora a pronúncia tenha pouco espaço no material adotado. O que é relatado nas respostas de alguns docentes como desnecessário para o público atendido são a) os sons do grafema <s> e b) as diferenças entre o <p> e o . Um professor destaca que o problema é que os livros são feitos para um público geral, não para falantes nativos de uma língua específica; por isso o professor precisa adequar o que está contido no material às necessidades do falante de português.

No que concerne à possibilidade de abordagem à pronúncia em exercícios com foco em outros componentes linguísticos, como morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, dos onze professores de espanhol que responderam à pergunta, apenas um menciona que não havia pensado em tal possibilidade. Assim como aconteceu com um docente de espanhol, dois professores de italiano não souberam responder a esta questão, pois dizem não terem pensado sobre o assunto.

Ao final do questionário, pedimos aos docentes que assim o desejassem que registrassem comentários relativos ao instrumento. Apesar de poucas, as observações que registraram foram bastante interessantes para nosso estudo. Um docente de espanhol julgou importante responder à última questão, que trata da possibilidade de se abordar pronúncia em exercícios que têm como foco outros componentes linguísticos. Um professor de italiano afirmou que o questionário o ajudou a refletir sobre planejamento, e outro também relatou que o instrumento foi bastante útil para pensar a respeito da pronúncia em italiano.

Conclusões

Neste estudo, procuramos analisar as oportunidades de ensino de pronúncia encontradas em seis livros didáticos de nível A1/A2 que seguem as orientações do QECR, bem como as avaliações de docentes de espanhol e italiano como língua estrangeira. Sustentamos nossas hipóteses. Ao analisar os livros didáticos, observamos que há neles poucos espaços de desenvolvimento de consciência fonológica, tendo em vista que, apesar de alguns volumes terem seções de fonologia/pronúncia com sistematicidade de apresentação em percursos/módulos didáticos, suas atividades são, predominantemente, de discriminação de segmentos, preenchimento de lacunas e, eventualmente, pronúncia. Essa metodologia parece estar de acordo com a recomendação do QECR, uma vez que, nos manuais, há gravações de áudio na língua-alvo, o que cumpre o objetivo de exposição à pronúncia, além dos exercícios de percepção dos sons, acento lexical e acento de frase. Apesar disso, as atividades parecem, em sua maior parte, descontextualizadas em relação aos projetos de interação de unidades/módulos/percursos em que estão inseridas.

Ao retomarmos as orientações do QECR expressas à página 166, verificamos que a maior parte dos manuais analisados não desenvolve adequadamente e completamente as suas orientações, dado que, para desenvolver a competência fonológica do aprendiz, é necessário que o mesmo saiba perceber e produzir sons em *contextos específicos*, bem como *os traços fonéticos que distinguem os fonemas* (QECR, 2001, p.166). Constatamos ainda, na análise dos dados dos docentes, a sua percepção em relação à necessidade de maiores oportunidades de aprendizagem de elementos fonético-fonológicos nos livros didáticos.

Referências bibliográficas

- ALBA, Águeda et al. *Método de español para extranjeros Prisma del profesor*. Nivel A1 Comienza. Madrid: Edinumen, 2009.
- _____. *Método de español para extranjeros Prisma del profesor*. Nivel A2 Continúa. Madrid: Edinumen, 2009.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. A explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa na sala de aula. In: LAMPRECHT, R. R. et al. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2012, p. 211-230.

_____. SILVA, Susiele Machry. M[e]nino ou M[i]nino? Bol[o] ou bol[u]? O tratamento das vogais do português brasileiro (LE) por manuais voltados a aprendizes argentinos. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v.16, n.1, p.131-153, jan./jun. 2013.

BARRETO, F. M.; ALVES, U. K. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. In: LAMPRECHT, R. R. et al. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2.ed. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2012, p. 231-258.

BRASIL. Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2015.

BLANCO, Raquel et al. *Método de español para extranjeros Prisma Continúa*. Nivel A2. Madrid: Edinumen, 2009

BUESO, Isabel et al. *Método de español para extranjeros Prisma Comienza*. Nivel A1. Madrid: Edinumen, 2009.

CALABRÒ, Lidia. Il workshop di fonetica in italiano L2/LS. In: *Italiano Lingua Due*, 2015.

CASTRO el al. *Nuevo Ven I*. Libro del profesor. Madrid: Edelsa Didascalia, S.A, 2005.

_____. *Nuevo Ven I*. Libro del alumno. Madrid: Edelsa Didascalia, S.A, 2010.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: ASA Editores II, 2001.

FARIAS, Maria Solange de. O ensino da pronúncia nos manuais de espanhol como língua estrangeira. Disponível em: <http://uece.br/eventos/siel2015/anais/trabalhos_completos/150-31749-08092015-120012.pdf>. Acesso 07 out. 2016.

GUASTALLA, Carlo; NADDEO, Ciro Massimo. *Domani 1*. Firenze: Alma, 2010.

_____. *Domani 2*. Firenze: Alma, 2010.

JANOWSKA, Iwona. Tarefa: um conceito-chave da perspectiva acional (Tradução de Eduardo Nadalin e José Carlos Moreira). In: *Revista X. vol. 4. Dossiê Especial – Didática sem Fronteiras*. Paraná: UFPR, 2014.

MARIN, Telis; MAGNELLI, S. *Nuovo Progetto Italiano*. Roma: Edilingua, 2006.

MARTÍN, María Teresa; PÉREZ, Loreto; RAMOS, Javier. *Español lengua viva 1: guía del profesor*. Madrid: Santillana Educación, S.L., 2007.

_____. *Español lengua viva 1*. Madrid: Santillana Educación, S.L., 2008.

MEZZADRI, Marco; BALBONI, Paolo. *Italiano: Pronti, via!* Perugia: Guerra, 2010.

PUREN, Christian. Enfoque comunicativo versus enfoque orientado a la acción social. In: *Les Cahiers du GERES n° 7, Actes de la XIIème Rencontre Internationale du GÉRES « L'espagnol et le monde du travail »*, Metz, 19-21 juin 2014, pp. 104-120.

SILVEIRA, Rosane; ROSSI, Albertina. Ensino da pronúncia de português como segunda língua: considerações sobre materiais didáticos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 4, n. 7, agosto de 2006. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

TORRESAN, Paolo. Didattica per lo sviluppo della competenza fonetico-fonologica in lingua straniera. In: *Entre Lenguas*. Vol. 15 Enero - Diciembre 2010.

Argumentação e imaginários sociodiscursivos em ameaças veiculadas através de uma rede social

Welton Pereira e Silva¹

Introdução

A Linguística Forense é uma área de aplicação da linguística que se preocupa em analisar a linguagem em situações referentes ao fórum e sua atuação, no caso, se ampliando às leis e ao confronto a essas leis. Desta forma, o discurso criminoso (SILVA, 2016) também pode ser objeto de estudo no interior da Linguística Forense. Para estudá-lo, no entanto, faz-se necessária uma abordagem teórica e metodológica que nos forneça os princípios científicos necessários para o estudo sistemático do discurso. No presente estudo, analisaremos quatro textos de ameaça postados na rede social Facebook a partir da Teoria Semi linguística do Discurso, proposta por Patrick Charaudeau. Nosso recorte se dará sobre os argumentos patêmicos utilizados pelos sujeitos que se posicionam, ou são posicionados a partir de suas ações, na identidade de criminosos. Nossa hipótese central é a de que determinados imaginários sociodiscursivos relacionados à criminalidade e violência urbanas podem servir de subsídio para tornar os argumentos utilizados como ameaça mais credíveis. Na primeira seção do presente trabalho, apresentamos uma breve explanação acerca da argumentação; posteriormente, discorreremos a respeito da patemização e sua relação com os imaginários sociodiscursivos. Na terceira seção, apresentamos as análises das postagens selecionadas para compor nosso *corpus*. Por fim, trazemos algumas considerações.

1. A argumentação na teoria semi linguística do discurso

A argumentação é entendida, por muitos linguistas de diferentes áreas, como a atividade basilar da comunicação humana. Ao nos dirigirmos a outro, temos a intenção de persuadir, influenciar, comover, convencer, orientar. Devido a isso, mesmo os enunciados que parecem indispor de uma forma argumentativa podem ter uma dimensão argumentativa, por serem capazes de alterar o modo de ver e de pensar (AMOSSY, 2007). Neste trabalho, partimos desse ponto de vista, afinal, até mesmo um simples “bom dia” possui uma finalidade específica, seja a de cumprimentar, iniciar uma conversa, deixar o interlocutor favorável a te ouvir, dentre outras possibilidades que vão muito além de realmente desejar que o interlocutor tenha um bom dia.

¹ Doutorando em Letras Vernáculas. UFRJ. Membro do grupo de pesquisa Forproll-CNPq

Após séculos no silêncio, os estudos a respeito da argumentação ressurgiram na década de sessenta do século passado, nomeadamente através do Tratado da Argumentação, no qual os filósofos do Direito Perelman e Tyteca teorizam a respeito da Nova Retórica, que emancipa e refunda os estudos da argumentação após a Segunda Guerra Mundial (PLANTIN, 2013). Para Perelman e Tyteca, o principal objetivo da argumentação consiste em:

provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação pretendida ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 50).

Ou seja, através de determinadas técnicas argumentativas, elencadas pelos autores, o sujeito argumentante seria capaz de fazer com que o auditório, o interlocutor, individual ou plural, aceite as teses levantadas pelo locutor. Em nossa abordagem, além de levarmos em conta a Nova Retórica, estaremos utilizando o formato da argumentação proposto por Charaudeau (2012) a partir daquilo que ele chama de Modo de Organização Argumentativo do Discurso.

Para a Semiolinguística, a argumentação apresenta três componentes básicos: a asserção de partida, um dado, uma premissa que pode ou não ser comprovada; a asserção de chegada, que consiste na conclusão em si; e a asserção de passagem, os argumentos, as provas. Assim, nessa teoria, o dispositivo argumentativo se baseia sobre três quadros: a proposta, ou tese; a proposição, ou o posicionamento do sujeito em relação à tese (acordo ou desacordo) e a persuasão, as provas. A partir de uma tese (T), o sujeito se baseia em argumentos e provas ancorados em determinados valores sociais e chega a uma conclusão (C). Assim, a asserção de passagem é amparada em *topoi*, nos conhecimentos compartilhados por uma dada comunidade que serve para dar suporte ao argumento:

No âmbito da Teoria Semiolinguística do Discurso, Charaudeau (1992) considera que a argumentação é um processo intersubjetivo, já que exige, além de um sujeito que desenvolva uma asserção sobre uma tese, um outro sujeito que constitui o alvo da argumentação e a quem o sujeito que argumenta pretende levar a partilhar não a mesma verdade, mas uma veracidade, que dependeria das representações socioculturais partilhadas pelos membros de um grupo dado em nome da experiência e do conhecimento; assim, a existência de um dispositivo argumentativo não determina a forma particular que assumirá a argumentação num texto, mas essa depende dos fatores situacionais, isto é, da influência determinada pela situação de troca e pelo contrato de fala (MELO, 2013, p. 192).

Esses valores socioculturais são compreendidos, por Charaudeau (2015), como integrantes do que ele chama de Imaginários Sociodiscursivos. Com isso, o interlocutor poderá ser influenciado, convencido, ou se emocionará se seu universo de crença for compatível ao do locutor. Ou seja, um argumento só terá valor probatório se os interlocutores compartilharem determinados conhecimentos que viabilizam a chegada a uma certa conclusão. Conforme veremos na próxima seção, os argumentos que procuram despertar determinadas emoções no interlocutor só surtirão efeito e atingirão suas finalidades comunicativas se o interlocutor entender o argumento como viável para despertar essa ou aquela emoção. Essa noção será mais esclarecida adiante.

2. Emoções e imaginários sociodiscursivos

As emoções são um fenômeno psico-biológico complexo, tão complexo que são objeto de estudo em diversas áreas científicas, como as neurociências, biologia, psicologia, antropologia, sociologia e, de certo modo, na linguística. No que diz respeito à Análise do Discurso, cabe ao analista estudar a forma como determinados enunciados podem ser capazes de despertar esta ou aquela emoção no destinatário. Ou seja, na AD, a emoção é sempre tratada como uma possibilidade:

A análise do discurso não pode se interessar pela emoção como realidade manifesta, vivenciada por um sujeito. Ela não possui os meios metodológicos. Em contrapartida, ela pode tentar estudar o processo discursivo pelo qual a emoção pode ser estabelecida, ou seja, tratá-la como um *efeito visado* (ou *suposto*), sem nunca ter a garantia sobre o *efeito produzido* (CHARAUDEAU, 2010, p. 34).

Dessa forma, a patemização, nos termos de Charaudeau (2010), seria a capacidade que certos enunciados têm de despertar algum tipo de emoção no interlocutor. Essas emoções, no entanto, dependem dos saberes compartilhados entre os sujeitos que participam da situação de comunicação.

A respeito desses saberes compartilhados, é importante frisar que a Teoria Semiolinguística do Discurso possui muita influência de alguns estudos em Psicologia Social. Uma dessas influências diz respeito ao conjunto de representações sociais que circulam em sociedade e, no âmbito da Semiolinguística, recebe o nome de Imaginários Sociodiscursivos:

À medida que esses saberes, enquanto representações sociais, constroem o real como universo de significação, segundo o princípio de coerência, falaremos de “imaginários”. E tendo em vista que estes são identificados por enunciados linguageiros produzidos de diferentes formas, mas semanticamente reagrupáveis, nós os chamaremos de “imaginários discursivos”. Enfim, considerando que circulam no interior de um grupo social, instituindo-se em normas de referência por seus membros, falaremos de “imaginários sociodiscursivos” (CHARAUDEAU, 2011, p. 203).

Os imaginários sociodiscursivos são separados em “saberes de crença”, aqueles oriundos de crenças religiosas ou populares, e “saberes de conhecimento”, advindos de estudos científicos e comprovação. Quando o enunciador faz uso de um argumento com possível teor patemizante, ele se ampara em determinados valores compartilhados socioculturalmente em sua comunidade discursiva e, caso o interlocutor também compartilhe daquela crença ou conhecimento, poderá vir a sentir alguma emoção. Para o criador da Semiolinguística, o despertar das emoções passam por algumas etapas, a saber:

i) as crenças são constituídas por um saber polarizado em torno de valores socialmente compartilhados; ii) o sujeito mobiliza uma, ou várias, das redes inferenciais propostas pelos universos de crença disponíveis na situação onde ele se encontra, o que é susceptível de desencadear nele um estado emocional; iii) o desencadeamento do estado emocional (ou a sua ausência) o coloca em contato com uma sanção social que culminará em julgamentos diversos de ordem psicológica ou moral (CHARAUDEAU, 2010, p. 30).

Assim, quando um criminoso, em uma ameaça, diz que a vítima deverá tomar cuidado para que não tenha sua vida em risco, o interlocutor poderá acessar seus conhecimentos partilhados com

225

Observemos outro argumento desse mesmo texto:

- b) Se o senhor tiver achando que o crime está brincando o senhor vá adiante que você vai sentir o poder do crime no estado, que não é só nos presídios você sabe muito bem...

Novamente, além da relação de causa e consequência, efetuada através da *dedução condicional* (CHARAUDEAU, 2012), notamos a evocação dos saberes que circulam em sociedade a respeito do alcance do crime organizado, que não se restringe aos presídios, mas se estende a outras áreas, tanto urbanas como rurais. Estamos diante de um saber de conhecimento, visto que esse tipo de saber é veiculado pela mídia e comprovado em trabalhos acadêmicos.

Passemos, agora, a algumas análises do texto II do nosso *corpus*:

- c) O crime do estado do Ceará mais uma vez vem através de um edital deixa vocês ciênte que estamos bastantes preparados para começarmos uma guerra entre vocês governantes, responsáveis pela máquina opressora

O enunciado acima, construído com o auxílio de palavras que podem evocar emoções relacionadas ao medo, “crime”, “guerra”, apresenta uma ameaça velada ao Governo tido como responsável pela “máquina opressora”. É interessante notar que os criminosos que se intitulam como “crime do estado do Ceará”, em uma clara personificação do crime organizado, afirmam estar preparados para uma possível guerra. Esse argumento é embasado em certos imaginários sociodiscursivos relacionados ao verdadeiro estado de guerra civil que encontramos em determinadas cidades brasileiras, já que os criminosos, muitas vezes, apresentam-se munidos de armamento bélico de grande porte, alguns de uso exclusivo das Forças Armadas. Por compartilharem desses saberes de conhecimento divulgados, principalmente, pela mídia, tanto os governantes quando a população em geral que entra em contato com essa ameaça podem vir a sentir terror, medo, insegurança.

Além desses imaginários embasados na vida e criminalidade urbana, principalmente no que diz respeito ao crime organizado, encontramos, em uma outra postagem, um argumento que se vale da imagem violenta de certas localidades. Observemos:

- d) Eu vou pegar vocês na saída da escola deleta esse fã clube se não quiser sofrer as consequencias

Na postagem de onde foi extraído esse excerto, uma mulher ameaça uma estudante que criou um grupo na rede social para denunciar problemas encontrados em sua escola. Ela e um amigo, que criou um fã clube para a página, foram alvos de ameaças postadas na própria página que administram. Notamos que, desta vez, os imaginários sociodiscursivos trazidos à tona dizem respeito à localidade urbana “saída da escola”, lugar costumeiramente tido como propício à prática de alguma violência.

Diversos imaginários, alimentados por filmes e novelas, giram em torno da “saída da escola”, o “fim da aula”, como o horário e o local propício para brigas entre alunos, venda de drogas, dentre outras atividades não aceitas nos extremos deste local: a escola e a casa. Encontramos, então, um entrelugar tido, nos imaginários, como um local de violência, sem regras. Caso a vítima da ameaça dispusesse desses imaginários, emoções relacionadas ao terror, à insegurança e ao medo poderiam ser mais intensamente despertadas.

Como vimos, alguns imaginários acerca da criminalidade urbana podem auxiliar e embasar argumentos patêmicos. Outros tipos de imaginários, no entanto, também podem ser evocados, tal como encontramos no enunciado abaixo, pertencente ao texto IV do nosso *corpus*:

- e) Para mim fazer uma besteira contigo XXX é só eu deixar de ir a consulta no Dr. XXX que eu faço mensal e parar de tomar meu tarja preta.

Observamos, no trecho acima, que o sujeito enunciador ameaça um sujeito destinatário de forma velada. Essa ameaça, no entanto, é facilmente recuperável graças ao lexema “besteira”, compreendido como algo ruim, algo do qual alguém pode se arrepender. Notamos que o argumento utilizado pelo sujeito que ameaça é pautado em uma relação de causa e consequência. Caso ele deixe de se tratar, pode vir a fazer uma “besteira” contra o destinatário. Em outros momentos da postagem, ele deixa claro que comprará uma arma e vai “disparar cinco bala” “sem ter pena”. Observa-se, então, que o argumento patêmico é respaldado por alguns imaginários sociodiscursivos que giram em torno dos remédios chamados popularmente de “tarja preta”, vendidos sob rigorosa vistoria e, normalmente, destinados a tratamentos psiquiátricos. A partir dessa informação, o sujeito espera que o conhecimento de mundo do destinatário evoque noções ligadas à loucura, aos tratamentos psiquiátricos, à insanidade capaz de atingir àqueles que precisam de tratamento, mas não o realizam de forma adequada.

Considerações finais

Como pudemos notar, os imaginários sociodiscursivos auxiliam no processo chamado de asserção de passagem que liga a asserção de partida (tese) à asserção de chegada (conclusão) (CHARAUDEAU, 2012). Assim, visando a despertar, no sujeito interpretante, emoções relacionadas ao medo, ao terror, à insegurança, os sujeitos que se valem da ameaça lançam mão de argumentos embasados em imaginários relacionados à alta criminalidade e violência urbana, tal como vimos em três dos textos aqui analisados. Esses imaginários podem, por exemplo, girar em torno do alto poder bélico de algumas facções do crime organizado que, como vimos nos dois primeiros textos, se apresenta como preparado para uma possível “guerra”, já que detém alto poder de fogo.

Além disso, ainda relacionado à criminalidade urbana, encontramos uma ameaça centrada no entrelugar da “saída da escola”, lugar sem regras, de acordo com alguns imaginários sociodiscursivos,

já que não é mais a escola, mas ainda não é a casa do aluno. Por fim, a última postagem de *Facebook* analisada apresentou um argumento embasado em determinados imaginários relacionados ao tratamento psiquiátrico através de medicamentos de “tarja preta” e as consequências de esse tratamento ser interrompido. Implicitamente, o sujeito afirma que, ao deixar de se tratar, será mais capaz de levar a cabo suas ameaças.

Embasados, principalmente, na Teoria Semioliúística do Discurso, portanto, pudemos perceber que alguns imaginários sociodiscursivos podem ser evocados visando a embasar determinados argumentos patêmicos. Caso o sujeito interpretante compartilhe das mesmas crenças e conhecimentos trazidos à *mise en scène* pelo sujeito que ameaça, as chances de emoções ligadas ao medo, ao terror, serem evocadas são maiores.

Referências bibliográficas

ANGHER, Anne Joyce. *Código Penal – Código de Processo Penal – Constituição Federal*. São Paulo: Editora Rideel, 2004.

AMOSSY, Ruth. O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 9, p. 121-146, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia, *As emoções no discurso*, v. II. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

_____. *O Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2012.

PLANTIN, Christian. *A argumentação: História, teorias, perspectivas*. Parábola: São Paulo, 2013.

PERELMAN, Chaïm e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação – A Nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Sites:

Site *Na Rota das Notícias*. Disponível em: <<http://www.narotadasnoticias.com.br/2016/04/texto-publicado-tarde-no-facebook.html>> Acesso em 20 fev. 2017.

Site *G1*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2013/02/criadora-do-diario-de-classe-recebe-ameaca-de-morte-pelo-facebook.html>> Acesso em 20 fev. 2017.

Site *Tribuna do Ceará*. Disponível em: <<http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/segurancapublica/nova-mensagem-de-bandidos-ameaca-explodir-torres-de-celular-do-ceara-se-nova-lei-nao-for-vetada/>>. Acesso em 20 fev. 2017.

Site *Portal de Notícia CE*. Disponível em: <<http://www.portaldenoticiace.com.br/2015/06/prefeito-sofre-ameacado-de-morte-apos.html>>. Acesso em 20 fev. 2017.

Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa: aspectos rítmicos e gramaticais no uso da pontuação

Tania Maria Nunes de Lima Camara¹

1. Introdução

Muitos estudos evidenciam o texto, em suas diversas variedades e modalidades, como princípio e fim do ensino da língua portuguesa. Revelam ainda que, no cotidiano da sala de aula, o trabalho com o texto deve pautar-se em algum gênero e o uso dos conteúdos gramaticais, adequar-se a esse gênero. Tal cuidado não se observa, porém, quanto ao emprego dos sinais gráficos, abordados sempre de modo tradicional.

O principal objetivo do presente trabalho é, portanto, relacionar gênero textual e pontuação, pois, do mesmo modo que se distingue linguagem referencial e linguagem artística, é possível reconhecer o emprego normativo e o emprego expressivo dos sinais gráficos. Para tanto, é necessário que o professor leitor leve seus alunos a perceberem que, ao lado das regras sintáticas que norteiam o uso da pontuação, outros fatores devem ser igualmente considerados, como o ritmo, a entonação e a expressividade.

Nossa pesquisa vem sendo desenvolvida com alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, em escolas públicas e particulares do município do Rio de Janeiro, e realizada por bolsistas de PIBIC, acompanhados da coordenadora e orientadora do projeto. A metodologia adotada envolve apresentação de textos de gêneros e de domínios discursivos diversos; leitura em voz alta do texto selecionado; provocação quanto ao emprego dos sinais de pontuação – se estes obedecem, ou não, à orientação sintática, presente nas gramáticas, bem como busca de justificativas para o uso observado, em termos de produção de sentido. Os resultados obtidos até o presente momento revelam maior sensibilidade dos alunos quanto à importância da pontuação em diferentes textos, chegando a perceber o papel do gênero textual na maneira possível no uso dos sinais gráficos.

2. Considerações gerais

A necessidade de eternizar a expressão fez o homem, desde os primórdios da civilização, recorrer a arranjos de objetos simbólicos ou a sinais materiais, no intuito de não perder dados de sua

¹ Doutorado em Língua Portuguesa. UERJ. taniamnlc@gmail.com

história. Daí, o valor da escrita, que, além de guardar a palavra, materializa o pensamento, revelando valores, visões de mundo, sentimentos, que, até um momento anterior, se mantinham em estado de possibilidade, em condição de imanência ou de manifestação apenas oral.

Segundo Rosa (1994), durante décadas do século XX, os estudos linguísticos pouco consideravam a língua escrita como tópico relevante, dada a própria avaliação que os estudiosos da época: simplesmente um sistema que buscava reproduzir, de maneira imperfeita, a fala de uma comunidade.

A história da humanidade, no entanto, apresenta avaliação oposta a essa. Segundo a autora, tal é a importância da escrita na civilização ocidental, que pode servir de divisor de águas: antes e a partir dela, identificando-se com os avanços do espírito humano. Na condição de sistemas que, ao mesmo, se aproximam e se distanciam, fala e escrita buscam, com seus recursos específicos, produzir e organizar os enunciados de maneira tal, que enunciador, enunciatário, objeto, propósito e situação se achem devidamente contemplados.

Para tanto, a escrita dispõe de um instrumento gráfico próprio: a pontuação. Enquanto, na fala, o enunciador, sujeito à sua capacidade de memória, constrói o enunciado, muitas vezes, pautado numa construção sintática que em nada corresponde ao padrão gramatical, sem que com isso a produção se mostre necessariamente ininteligível, na escrita, a possibilidade de o enunciador voltar e analisar aquilo que foi grafado faz com que ele seja capaz de demonstrar, no produto, segundo Machado Filho (2004, p.30), “graus de continuidade e de descontinuidade lógicos, que a tradição escrita vem procurando historicamente normativizar”.

Essa, portanto, tem sido a perspectiva segundo a qual vêm se desenvolvendo os estudos sobre a pontuação: a tendência lógico-gramatical no emprego dos sinais gráficos no texto escrito. É importante, porém, observar que, além da visão que prioriza os mecanismos sintáticos como fatores de construção textual, é possível também se perceber, na escrita, dada a interface desta com a expressão oral, a representação de marcas prosódicas. Além disso, não se pode deixar de considerar também o papel que a pontuação desempenha como recurso estilístico na produção artística, em especial na literária, recurso esse do qual diversos autores fazem uso.

Desse modo, o tom que se deve imprimir ao estudo da pontuação busca evidenciar as diferentes possibilidades de emprego dos sinais gráficos, revelando-se necessário que o leitor esteja sempre atento a determinados pontos essenciais. O primeiro deles remete à idéia de que a pontuação é instrumento valioso na produção de sentido do texto escrito; o segundo diz respeito ao fato de que, ao lado de um padrão sintático-semântico, pode ocorrer um de ordem rítmico-semântica, igualmente plausível, herança da tradição histórica, ambos constituindo tendências observáveis em textos de língua portuguesa, especialmente nos literários; o terceiro alude à possibilidade de manutenção ou de subversão das normas gramaticais vigentes, dadas as intenções comunicativas do enunciador, bem o gênero em que enquadra o texto produzido.

Pontuar, na língua escrita, é mais do que empregar sinais gráficos segundo uma determinada base; é, na verdade, produzir sentido, não se deixando de considerar que não usar sinais gráficos também constitui uma forma de pontuar, uma vez que também produz sentido.

Todos esses aspectos devem ser considerados tanto pelo leitor comum, quanto pelo professor, este também necessariamente leitor, no intuito de apreender ou de levar outros – especificamente os alunos – a perceberem a pontuação como geradora de sentido.

Segundo Catach (1994, p.95-6),

os tipógrafos e os revisores não estão, em geral, de acordo com os escritores no que diz respeito à implicação oral dos sinais de pontuação. Os primeiros atacam, às vezes violentamente, esse aspecto do problema, qualificando-o de “erro muito antigo e muito comum”(…) Eles consideram os valores usuais, lógicos, como primeiros. O que não é, longe disso, a opinião dos escritores (...) São os escritores que têm razão.

A pontuação, portanto, não é empregada para elucidar textos ininteligíveis, ou seja, aqueles que originariamente haviam sido pontuados de maneira tal, que era praticamente impossível compreendê-los e, conseqüentemente, apreciá-los, como acreditam alguns autores. Longe disso, o que se faz realmente necessário é apresentar-se o leitor permeável às maneiras distintas como os textos podem ter sido pontuados, considerando fatores de ordem entonacional, rítmica, gramatical, determinantes nas escolhas. A confirmação de tal afirmativa encontramos em Cardoso (2003, p.117), para quem

existe uma estreita relação entre a trama textual e a pontuação (...) a pontuação é o indicador de superfície do grau de distância ou de ligação, entre os constituintes da representação mental subjacente ao texto.

Desse modo, imaginar o ato da criação na escrita, considerados os diversos gêneros de produção textual, submetido a uma camisa de força exclusivamente gramatical seria fechá-lo, aprisioná-lo, cristalizá-lo de tal modo, que o criador só poderia comportar-se como mero repetidor de um modelo pré-estabelecido a cujas regras deveria obedientemente submeter-se – às regras sintáticas – o que, em essência é paradoxal ao próprio sentido de criar.

3. Língua portuguesa, pontuação e ensino

Até meados dos anos de 1960, o ensino de Língua Portuguesa orientava-se por uma perspectiva fundamentalmente gramatical, adequada à época. O texto, por sua vez, escrito por diversos autores ligados a momentos literários distintos compunha as memoráveis Seletas, Antologias, e era, de modo geral, apresentado ao aluno como deleite; uma produção artística que, tal qual uma pintura ou uma escultura, ele apreciava e saboreava. O “prazer do texto”, tal como nos ensina Barthes (2004), decorria desse contato, que já vinha incentivado e possibilitado pela família, à qual cabia a formação intelectual de seus descendentes. À escola, cabia um burilamento da bagagem de conhecimentos que

o aluno trazia consigo, ou seja, desenvolver a arte do “bem falar e do bem escrever”, dado que o aluno de então já dominava, por influência do meio familiar, uma variante linguística bastante próxima da norma padrão, na fala e na escrita.

Nos anos de 1970, a democratização do acesso à escola de fato ampliou o efetivo de alunos matriculados, o que, conseqüentemente, alterou significativamente o perfil discente, na medida em que promoveu a inserção de discentes com desempenho linguístico bastante distinto daquele que, até então, frequentava a sala de aula. Foi, portanto, necessária mudança de enfoque para o ensino da língua materna, uma vez que o registro padrão não mais se mostrava a única forma de expressão presente.

É importante lembrar que tal situação coincidiu com a visão tecnicista que se instalava e que marcou os estudos linguísticos. Tal tecnicismo ligava-se à visão da língua unicamente como instrumento de comunicação, do que resultou um estudo voltado para a prática de exercícios estruturais, o treinamento de habilidades de leitura e o ensino de técnicas de redação que, efetivamente, não garantiam ao aluno o papel de comunicador proficiente, pois, no cotidiano, a comunicação verbal entre os indivíduos de uma comunidade linguística não se restringia à utilização de fórmulas e de esquemas aplicados à língua, com vistas à construção do discurso. As orientações formais e as transformações apresentadas especialmente nos livros didáticos mostravam-se meras atividades repetitivas, exteriores a qualquer espécie de reflexão por parte do aluno, principalmente porque dissociadas do texto, verdadeira unidade de interação social.

Ainda que menos pautado no propósito de estudar a língua materna meramente como instrumento de comunicação, os anos de 1980 pouco contribuíram para a realização de mudanças metodológicas significativas. No momento presente, por conta de estudos na área da Linguística Textual, já se percebem alterações expressivas tanto no modo de a escola perceber o que significa ensinar língua materna para falantes nativos quanto nas estratégias metodológicas buscando o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, na condição de falante, ouvinte, leitor, escritor, o que, por sua vez, faz da linguagem um conjunto amplo no qual a expressão verbal se apresenta como um dos elementos econômicos, um fenômeno de interação verbal. No dizer de Travaglia (2000, p.23),

um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológica.

O conteúdo da passagem acima reflete a base em que se apoiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2002), com vistas ao desenvolvimento no aluno de competências e habilidades que lhe permitam, entre outros propósitos, compreender a língua materna como geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade, bem como estar apto a analisar, interpretar e aplicar recursos linguísticos expressivos adequados aos textos em seus contextos, considerando ainda a natureza, a funcionalidade e a estrutura das manifestações.

Levando-se em conta o fato de que a interação humana ocorre, segundo Bakhtin (2000), por meio de textos, qualquer que seja sua extensão ou complexidade, o texto ganha, portanto, lugar de destaque no ensino da língua materna. Além disso, o papel ativo do aluno no processo da aprendizagem, no tocante ao uso da língua, revela-se igualmente essencial, na medida em que o coloca não só na condição de sujeito histórico de seu discurso, por meio do qual interage com outros membros de sua comunidade linguística, como também no papel de interlocutor de outros sujeitos.

O texto, portanto, especificamente, no presente estudo, o texto verbal, constitui o instrumento de formação e de desenvolvimento do cidadão, em termos de constituição da identidade e do exercício da cidadania. A proficiência do uso da língua materna como lugar de interação humana envolve, retornando os objetivos acima citados, o domínio desse instrumento em todos os níveis de interação.

Sabe-se, porém, que, apesar de uma mudança considerável de caráter metodológico atualmente verificada, muita coisa ainda precisa ser feita. O trabalho com conteúdos gramaticais desvinculados do ensino da leitura e da produção escrita ocorre ainda com certa frequência nas salas de aula da Educação Básica, destinando-se ao trabalho com o texto o mero papel de pretexto para a abordagem de tópicos gramaticais. Entenda-se aqui que não se pensa, em hipótese alguma, abolir o ensino da gramática da língua padrão; o que se pretende é fazer com que os conhecimentos gramaticais solidamente sedimentados entre os saberes que o aluno detém funcionem como instrumentos para a formação de um falante/ouvinte/autor/leitor proficiente nas diferentes situações comunicativas ante as quais se encontre. Na relevância do aprendizado desses conteúdos, deve estar presente o conhecimento da funcionalidade do emprego da pontuação.

Em pesquisa realizada por Neves (2003) com cento e setenta professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da rede oficial de quatro cidades do Estado de São Paulo, no tocante aos conteúdos mais trabalhados e fixados por meio de exercícios, o resultado foi o seguinte: classes de palavras (39,71%); sintaxe (35,85%); morfologia (10,93%); semântica (3,37%); acentuação (2,45%); silabação (2,25%); texto (1,44%); redação (1,44%); fonética, fonologia (0,96%); ortografia (0,80%); estilística (0,32%); níveis de linguagem (0,32%); versificação (0,16%).

Chamou-nos a atenção o fato de não figurar na relação acima o tópico “pontuação”. Tal fato exhibe de forma cristalina a pouca importância dada ao uso dos sinais gráficos na prática da sala de aula, a despeito de eles constituírem, no dizer de Bechara (1999, p.604), “peça fundamental da comunicação” e se imporem “como objeto de estudo e de aprendizado”.

Atuando como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio, deparei-me com situações interessantes. Era bastante frequente, após ler em voz alta o texto a ser trabalhado e pedir aos alunos que fizessem considerações acerca do texto lido, as observações normalmente se relacionavam a ideias expostas, reconhecimento de figuras de linguagem. Raras eram as vezes em que fatos gramaticais eram destacados em termos funcionais visando à produção de sentido. Nem mesmo sobre as figuras de linguagem identificadas eram capazes de apontar-lhes a funcionalidade. Ficava evidente a dissociação a que foram levados a fazer, por conta de procedimentos metodológicos equivocados,

entre conhecimento gramatical, leitura e, posteriormente observado, produção textual. Indicações sobre o emprego da pontuação nunca eram feitas, nem mesmo quando o uso dos sinais gráficos contrariava as regras gramaticais ensinadas em relação a cada um deles.

Tais experiências levaram-me à necessidade de estabelecer um olhar cuidadoso quanto ao ensino da pontuação. No que se refere ao livro didático, o assunto é apresentado, de modo geral, de modo simplista, pouco abrangente, limitando-se, com frequência, a listar o emprego dos sinais gráficos tal qual o faz a gramática tradicional, tirando, conseqüentemente do estudo todo o atrativo que ele verdadeiramente tem. Preso ao padrão lógico-gramatical no uso dos sinais, o livro didático restringe sobremaneira o tratamento do tema, o que acaba por gerar desinteresse, uma vez que a preocupação maior acaba sendo com a memorização de regras sintáticas quanto ao uso dos diferentes sinais: os casos proibidos, obrigatórios e facultativos do uso da vírgula, a proibição de uso do ponto de interrogação em casos de interrogação indireta, por exemplo.

A entonação, o ritmo, a expressividade são desconsiderados, o que deixa prejudicado o propósito de ampliar a visão do aluno quanto à possibilidade de diversos empregos da pontuação, especialmente em relação aos textos em que o elemento artístico aparece como traço de funcionalidade, como, por exemplo, nos textos publicitários e literários. Cabe aqui lembrar que, em alguns momentos, o professor apresenta a seus alunos textos literários cujos autores rompem com o padrão sintático no emprego da pontuação e tal procedimento é destacado pelo professor como recurso de expressividade. Diante de uma situação como essa, o aluno mostra-se, quase sempre surpreso, o que suscita observações, tais como: “Fulano pode fazer isso, eu não posso!”; “Se eu fizesse isso na minha redação, vinha tudo marcado de vermelho!”, observações que naturalmente associam as rupturas de uso a quem as faz: se um escritor famoso ou um aluno desconhecido.

Realmente não poderia ser outra a reação do aluno, uma vez que ele é, ao longo de sua vida escolar, obrigado a memorizar regras sintáticas que respaldam o emprego da pontuação, e agora se encontra diante de um texto que contraria toda a memorização e que é, metaforicamente, aplaudido pelo professor. Esse aluno desconhece, por conta da abordagem metodológica realizada, que empregos com maior ou menor distanciamento da orientação gramatical são possíveis de ocorrer, bem como são determinantes na produção de sentido; desconhece também que as diferentes possibilidades de emprego dos sinais gráficos não estão relacionadas a quem escreve – o autor do texto – mas à finalidade social do que está sendo escrito – o gênero textual.

4. Pontuação e gêneros textuais

A ligação ser humano – língua – mundo Traz de imediato à mente Drummond (1974), segundo o qual “Entre coisas e palavras – principalmente entre palavras – circulamos. (...) Entre palavras e combinações de palavras circulamos, vivemos, morremos, e palavras somos”. Parafraseando nosso célebre escritor, pode-se afirmar que entre discursos das mais diferentes naturezas nos estabelecemos socialmente, cumprindo cada um deles um papel específico no meio sociocultural em que circulam.

Segundo Bakhtin (2000, p.279),

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana 9...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

As constantes e variadas formas de utilização da língua como instrumento de realização efetiva de práticas sociais evidencia o seu papel como elemento de interação entre os membros de uma dada comunidade linguística. Nesse intercâmbio social, cada enunciado produzido apresenta marcas que visam a garantir a realização do propósito a ele destinado. A sociedade reconhece, por meio de determinadas especificidades, a finalidade das produções verbais que abriga. No dizer de Bakhtin (2000), tal reconhecimento decorre de três elementos: o conteúdo temático; a escolha adequada dos elementos linguísticos que melhor respondam ao papel destinado, envolvendo recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais; a construção composicional. Juntos compõem um todo indissociável que vai corresponder diretamente às peculiaridades das já referidas esferas sociais: os domínios discursivos com seus respectivos gêneros textuais.

Na condição de práticas sócio-históricas, os gêneros textuais são fenômenos diretamente vinculados à vida social e cultural por meio dos quais se estabilizam as atividades comunicativas cotidianas. No dizer de Marcuschi (2005, p.19),

Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas (...) numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicaram-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase denominada *cultura cibernética* (...) presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

O estudo dos gêneros textuais considera, antes de tudo, a natureza do enunciado em sua diversidade e as diferentes esferas da interação humana, não tendo sido outra a razão que buscamos estabelecê-los como ponto de partida para a determinação de um caminho capaz de levar a uma nova orientação para a problemática levantada neste estudo. Se um dos objetivos da escola é aproximar o aluno do mundo em que ele vive, não só lhe oferecendo condições de interagir com esse mundo, mas também desenvolvendo-lhe a capacidade de, pelo domínio e adequação da linguagem, inserir-se socialmente, bem como modificar aquilo que não julgar adequado, a relação língua – vida, além de essencial, mostra-se estreita e recíproca. O trabalho, em sala de aula, com textos de diferentes gêneros, por conseguinte, tanto atende às necessidades primeiras do ensino quanto se apresenta como esclarecedor de dúvidas que ainda persistem em relação ao ensino da língua portuguesa.

Brait (2005, p.157), trabalhando conceitos-chave de Bakhtin, destaca as palavras deste quanto à “importância do contexto comunicativo para a assimilação do repertório de que se pode dispor para enunciar uma determinada mensagem”. uma vez que os gêneros textuais não são formas comunicativas apre(en)didas em manuais, mas na interação social. Para tanto, é necessário que o professor possibilite ao aluno o contato com diferentes gêneros, no intuito de que este se torne capaz de perceber semelhanças e diferenças entre as diversas produções.

No tocante à relação entre situação comunicativa e registro lingüístico, vários fatores interferem na escolha da forma de expressão mais adequada. Segundo Oliveira (2004a), além do grau de formalidade, constituem fatores intervenientes o *status* dos interlocutores, o local, o assunto, o gênero textual, a modalidade escrita ou oral da comunicação, por exemplo. O gênero, portanto, define o registro, e, ainda segundo Oliveira (2004b, p.191), “o que é virtude num gênero textual pode ser defeito em outro”, havendo gêneros em que a obediência à gramática normativa é obrigatória; em outro, facultativa e em outros, contraindicada. Há, portanto, condições específicas que determinam o maior, ou o menor, rigor no uso linguístico padrão. Por sua condição de signo, inclui-se nesse princípio o emprego o sinal gráfico da pontuação.

O caráter de obrigatoriedade, de facultividade e de contraindicação no emprego dos sinais gráficos nos leva a considerar a divisão dos gêneros textuais em dois grandes grupos, os quais denominamos grupo de gêneros normativos e grupo de gêneros não normativos.

Nos gêneros normativos, a estabilidade e a economia na comunicação, bem como a necessidade de garantir o máximo de compreensão entre os interlocutores não abrem espaço para que ocorra afastamento do padrão estabelecido pela gramática normativa; desse modo, pontuação e regras gramaticais caminham juntas. Fazem parte desse conjunto os gêneros pertencentes aos domínios discursivos burocrático, jurídico, científico, pedagógico, bem como alguns gêneros do domínio jornalístico, como notícia, editorial, por exemplo.

Nos gêneros não normativos, por sua vez, tal obediência poderá ocorrer ou não, dependendo das marcas que caracterizam o estilo de cada autor, pelos propósitos estéticos próprios desses gêneros. Desse modo, a não normatividade do discurso artístico – em especial, do literário – implica a liberdade da forma de expressão, a qual assegura a possibilidade de o enunciador não fazer uso do modelo lógico-gramatical de pontuação; a motivação para o emprego dos sinais gráficos pode, então, estar atrelada a aspectos rítmicos, semânticos, estilísticos, sendo a escolha de uma dessas bases um fator necessário à produção de sentido do texto.

Conclui-se, pois, que um ensino de língua portuguesa assentado no estudo dos gêneros textuais não pode, definitivamente, considerar os instrumentos de produção textual sob uma única perspectiva. No caso da pontuação, enxergá-la única e exclusivamente pela ótica do padrão sintático implica anular as distinções existentes entre os diferentes gêneros textuais; perder de vista a heterogeneidade própria da natureza interacionista que eles encerram e deixar de tratá-los segundo os propósitos socioculturais a eles peculiares.

5. Considerações finais

A preocupação com o ensino de Língua Portuguesa é constante entre profissionais e estudiosos da área. Eventos realizados em universidades estaduais, federais e particulares, trazendo em sua programação palestras, mesas-redondas, simpósios, revelam esse cuidado permanente.

Caminhos são permanentemente apontados e observa-se haver consenso de que, na sala de aula, a língua materna deve ser trabalhada a partir de dois eixos principais: a leitura e a escrita. Tal é a posição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que consideram o texto a unidade básica desse ensino. Sabe-se, porém, não ser ainda essa a realidade que se mostra, na medida em que, salvo raras situações, o texto é apresentado como pretexto para outros fins, frequentemente para a abordagem de fatos gramaticais.

Considerada essa realidade, é equivocado pensar que, trabalhando a gramática de maneira descontextualizada, o aluno automaticamente fará a transferência dos conteúdos estudados quando da produção de seus próprios textos ou da leitura daqueles produzidos por outros. Ledo engano.

O problema maior no ensino da língua materna não reside nos conteúdos da disciplina, mas na maneira como são apresentados esses conteúdos. Trata-se, pois, de um problema de ordem metodológica.

A formação cidadã passa pelo conhecimento decorrente da vivência com textos de diferentes gêneros e pela capacidade de escolher de forma adequada os elementos linguísticos que levarão à produção de sentido. Desse modo, a principal preocupação do professor deve ser a de fazer com que seu aluno se torne um leitor/ autor autônomo e competente nas diferentes situações comunicativas nas quais venha a se encontrar.

O conhecimento gramatical, em todos os seus aspectos, longe de ser considerado dispensável, deve sofrer mudanças unicamente em relação ao foco de abordagem: de finalidade do ensino da língua materna, passa a meio de expressão em uma modalidade socialmente aceita e prestigiada que convive com outras normas igualmente legítimas e adequadas a determinadas situações comunicativas. Para tanto, é necessário que o aluno, para construir sentido, conheça o mais amplamente possível o material e os recursos linguísticos dos quais os usuários em geral e os artistas em especial se utilizam na produção de seus textos orais ou escritos.

O fato de o presente estudo tratar da pontuação, nosso olhar recai exclusivamente sobre o texto escrito. Conforme foi exposto ao longo do presente estudo, o emprego dos sinais gráficos tem importância vital na produção de um texto, qualquer que seja o gênero.

No que diz respeito às bases sobre as quais o uso da pontuação se apoia, é importante reafirmar que as regras de pontuação formuladas a partir da sintaxe, ou seja, o padrão lógico-gramatical atende acertadamente aos gêneros normativos, enquanto as bases rítmico-semânticas, estilístico-expressivas encontram-se perfeitamente adequadas aos gêneros não normativos.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, C.D. *De notícias & não notícias faz-se a crônica*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ernantina Galvão. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução J. Guinsburg. 4ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos- chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- CARDOSO, C.j. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- CATACH, N. *La ponctuation: histoite et système*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- MACHADO Filho, A.V.L. *A pontuação em manuscritos medievais portugueses*. Salvador: EdUFBA, 2004.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- NEVES, M.H.M. *Gramática na escola*. 7ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- NUNES, C. *Ensino médio*. Rio de Janeiro: DPCA, 2002.
- OLIVEIRA, H.F. *Língua padrão, língua culta, língua literária e contrato de comunicação*. Rio de Janeiro. Texto digitado, 2004a.
- , Os gêneros de redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, C.C. e SIMÕES, D. *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004b.
- ROSA, M.C.A.P. *Pontuação e sintaxe em impressos portugueses renascentistas*. Tese de Doutorado em Linguística (UFRJ), 1994.
- TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5ed. São Paulo: Cortez, 2000.

A variação na concordância verbal de terceira pessoa no português moçambicano: um olhar sociolinguístico

Karen Cristina da Silva¹

1. Introdução

O fenômeno da concordância verbal é tema de grandes discussões, especialmente no que tange ao debate entre as variedades de Língua Portuguesa – a brasileira, a europeia e a africana. Sobre o Português do Brasil, vários linguistas realizaram trabalhos variacionistas (cf. dentre outros, NARO, 1981; GRACIOSA, 1991; SCHERRE; NARO, 2006; VIEIRA, 1995; VIEIRA; BAZENGA, 2013) sobre a marcação de plural, encontrando resultados, nos termos de Labov (2003), de uma regra variável, cujos percentuais variam de 17% de aplicação da regra (LUCCHESI *et al.*, 2009) em variedades extremamente rurais a 94% de marcação no português urbano culto (GRACIOSA, 1991). O Português europeu, por outro lado, demonstra tendências de preferência expressiva pela concordância verbal, caracterizando, nas poucas pesquisas realizadas (VAREJÃO, 2006; MONGUILHOTT, 2009; GANDRA, 2009; VIEIRA, 2011; RUBIO, 2012; MONTE, 2012; VIEIRA; BAZENGA, 2013), uma regra semicategórica, dado que todos os resultados apresentam percentual acima dos 90% de marcação de plural.

Já as variedades africanas do Português, carecem de trabalhos que se debrucem sobre a concordância verbal. Os autores que já analisaram o Português de São Tomé e Príncipe (FIGUEIREDO, 2009, 2010; JON-AND, 2011; VIEIRA, 2011; BRANDÃO; VIEIRA, 2012, VIEIRA; BAZENGA, 2013, VIEIRA; BRANDÃO, 2014), encontraram tendências de aplicação parcial das regras de marcação plural, o que constitui, assim como no Português do Brasil, uma regra variável, mesmo que com percentuais não tão baixos quantos os da variedade brasileira. Sobre a variedade moçambicana, não há registros de pesquisas que verifiquem o estatuto da regra de concordância. Em outras palavras, os trabalhos ora realizados (GONÇALVES, 1997; GONÇALVES et al. 1998; ANTÓNIO, 2011; BAVO, 2011; NHONGO, 2005; JEQUE, 1996; JUSTINO 2015; MORENO & TUZINE, 1997) tem por objetivo a descrição dos casos de ausência de concordância, sem tratamento quantitativo dos dados obtidos.

¹ Mestranda da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Dessa forma, o presente trabalho justifica-se não só pela ausência de trabalhos que observem quantitativamente a concordância verbal do Português de Moçambique, mas também pela importância da descrição das variedades africanas como contribuição para o debate sobre a convivência de normas na Língua Portuguesa. Além disso, tal discussão pode levantar hipóteses sobre as origens do Português, haja vista o caráter extremamente multilíngue da comunidade de fala que representa Moçambique e as semelhanças entre sua formação e a do Português brasileiro.

Vale ressaltar que, em Moçambique são faladas mais de 20 línguas locais para além do Português, língua oficial do país desde 1975. Dentro deste cenário, a Língua Portuguesa destes informantes pode ter sido influenciada, de alguma forma, durante sua formação. Considerando que, ao ser implantado como língua oficial, o Português é a língua de maior prestígio, e já existem muitos habitantes na cidade que a consideram como sua língua materna (L1). No entanto, sendo a cidade um lugar que recebe pessoas de todas as áreas de Moçambique, a convivência com as línguas locais é inevitável. Ademais, muitas dessas pessoas que habitam atualmente a cidade, são advindos de áreas rurais, onde o uso do Português é mais restrito e, portanto, são sua segunda língua (L2) e convivem, igualmente, com as línguas locais.

Assim, pode-se imaginar que o Português Moçambicano tenha características próprias, que o diferenciam tanto da variedade brasileira quanto da europeia, sendo então, passível de uma descrição aprofundada e uma sistematização que a enquadre em estudos variacionistas e permita sua comparação com as demais variedades. Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo: (i) constatar o tipo de regra de concordância do Português Moçambicano, se categórica, semicategórica ou variável, consoante Labov (2003); (ii) investigar as motivações linguísticas e extralinguísticas que favorecem o cancelamento da marca de plural em 3ª pessoa do plural e (iii) averiguar a possível influência do contato com as línguas locais no Português falado pelos moçambicanos.

Destaca-se, no entanto, que esta é uma pesquisa preliminar, que pretende levantar observações sobre uma pequena amostra de dados que não permitem, por ora, generalizações sobre o estatuto do fenômeno da concordância verbal no Português de Moçambique. Com isso, os problemas a serem aqui discutidos envolvem a verificação do índice de concordância, as variáveis sociais que se mostram influentes no cancelamento da marca e a exemplificação de alguns dados linguísticos que demonstram, ainda que de maneira incipiente, a atuação de algumas variáveis linguísticas e, por fim, compreender se as línguas locais usadas pelos informantes têm, de fato, alguma influência sobre os resultados obtidos.

Para dar seguimento ao trabalho, a seção 2 tratará dos aspectos teórico-metodológicos referentes à pesquisa; a seção 3 apresentará os resultados preliminares obtidos neste estudo; e, por fim, a seção 4 levantará as considerações finais sobre os resultados apresentados, bem como as próximas etapas que serão necessárias para o aprofundamento da presente análise.

2. Aspectos teórico-metodológicos

2.1 *Os pressupostos teóricos*

Partindo dos pressupostos da Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 1968) e os Tipos de Regras (LABOV, 2003), pretende-se observar as características da sociolinguística variacionista atuantes nessa variedade do Português. Sendo esta uma ciência que estuda essencialmente a língua falada em situações reais de uso, ela privilegia os fenômenos de variação e mudança, isto é, a observação atenta da fala dos indivíduos permite a descrição e a análise aprofundada do fenômeno social que é a língua, passível de sofrer variação inerente ao sistema linguístico por influência do contexto social.

Sendo assim, investiga-se o condicionamento das regras a partir dos contextos linguísticos e sociais que podem atuar sobre essa variação e que determinam se as regras utilizadas são (i) categóricas – nunca violadas, com 100% de ocorrências, (ii) semi-categóricas – violações raras, da ordem dos 96% aos 99% de ocorrências, ou (iii) variáveis – ausência de uma regra fixa, cujos valores alternam entre 0% e 95% de aplicação.

Além disso, dada a situação multilíngue da comunidade de fala observada, é igualmente importante compreender as questões relacionadas à Aquisição de Línguas (KRASHEN, 1982; 1985), teoria que estuda como funciona o processo de aprendizagem tanto de línguas maternas quanto de segundas línguas. Sendo assim, o presente estudo parte do pressuposto de que, sendo o Português uma L2 para muitos dos informantes explorados, a língua utilizada por eles tende a passar por processos de restrições linguísticas, seja por conta da forma como aprenderam a língua ou, principalmente, por causa do constante contato linguístico com as línguas locais, faladas em todas as províncias do país.

2.2 *As etapas do trabalho e o corpus estudado*

A primeira etapa do trabalho consistiu na montagem do *corpus* através da realização de entrevistas sociolinguísticas realizadas em Maputo, Moçambique. Com a ajuda da linguista Perpétua Gonçalves, 35 informantes foram entrevistados acerca de assuntos como a vida na cidade, as tradições culturais, educação, política, saúde e línguas utilizadas na comunidade. Essa atividade está vinculada ao projeto “Estudo comparado de padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e portuguesas: a natureza das restrições e o contato linguístico”², que objetiva a análise e comparação dos dados referentes à concordância verbal nas variedades do Português.

As entrevistas realizadas estão em processo de transcrição e revisão e, por isso, o presente trabalho apresentará apenas um recorte da amostra, sem pretensões de generalizações sobre o Português de Moçambique, mas com o intuito de levantar hipóteses a serem futuramente aprofundadas³. Sendo

2 Para mais informações, acesse www.lettras.ufrj.br/concordancia.

3 Este trabalho levanta resultados preliminares sobre a variedade, que serão oportunamente aprofundados na dissertação de mestrado da presente autora. Uma vez que o *corpus* está em processo de montagem, não foi possível averiguar os dados de todos os informantes da amostra. No entanto, os resultados parciais que serão aqui apresentados parecem já demonstrar, de maneira bastante objetiva, as tendências gerais do Português de Moçambique em relação ao fenômeno da concordância verbal.

assim, os resultados a serem apresentados não seguem o modelo clássico variacionista, com todas as células preenchidas e a geração de pesos relativos. Logo, observam-se os dados coletados de 6 informantes da amostra, homens e mulheres, distribuídos em duas faixas etárias: A (18-35 anos e C (56-75 anos). Sobre a escolaridade, foi possível distribuí-los em três níveis: 1 (ensino fundamental), 2 (ensino médio) e 3 (ensino superior).

Os procedimentos realizados foram a coleta de dados desses informantes, seguida da codificação e quantificação percentual destes segundo variáveis linguísticas, quais sejam, faixa etária, escolaridade, sexo, localidade, português como L1 ou L2 e uso de línguas locais. Os resultados linguísticos, por sua vez, foram apresentados qualitativamente, ou seja, apenas exemplificam as tendências que se mostraram mais relevantes dentro da pequena amostra observada, sendo elas: a posição do sujeito em relação ao verbo, a configuração morfossintática do sujeito, a saliência fônica, o paralelismo no nível clausal e alguns casos de infinitivo.

Segue-se agora a apresentação dos dados ora obtidos, seguidos de suas interpretações parciais.

3. Resultados preliminares

Considerando os tipos de regra de Labov (2003), constatou-se, em termos percentuais, a presença de uma regra variável no Português de Moçambique, com preferência expressiva pela concordância. Como se verá na tabela a seguir, dos 755 dados coletados para a presente pesquisa, 714 são de marcação explícita de plural, totalizando 95,5% de aplicação da regra.

Tabela 1. Distribuição dos dados com e sem marca verbal de 3ª pessoa plural no Português de Moçambique (PM)

	Percentual	Ocorrências
Concordância	95,5%	714/755
Não concordância	4,5%	41/755

A seguir, serão apresentados os percentuais das variáveis extralinguísticas quantificadas para o presente trabalho, seguidas da exemplificação dos contextos linguísticos em que houve ausência de concordância. Assim, os resultados preliminares ora apresentados não poderão trazer respostas definitivas sobre as questões em discussão, mas poderão, sem dúvida alguma, demonstrar as tendências sobre o fenômeno em questão, esboçando o que poderá vir a ser o resultado final da futura pesquisa.

3.1 Variáveis extralinguísticas

Observando a tabela 2, a seguir, nota-se que, como já esperado, os informantes do ensino fundamental são aqueles que desfavorecem mais a concordância verbal (13,7%), devido ao seu menor contato com a Língua Portuguesa ensinada na escola. Vale ressaltar, por outro lado, que o número de ocorrências sem as marcas de plural no ensino superior foi surpreendente (11 ocorrências, resultando em 3,7% dos dados), já que a expectativa era a de diminuição das ocorrências de ausência conforme

aumentasse o nível de escolaridade. No entanto, como será exposto da exemplificação dos dados na seção 3.2, alguns dos exemplos demonstram que as ocorrências de ensino superior geram algumas ambiguidades discutíveis, sobre as quais será preciso maior aprofundamento em pesquisas futuras, com o objetivo de observar mais atentamente se houve, de fato, ausência de concordância ou se houve algum outro tipo de restrição linguística que tenha afetado o processamento linguístico da marcação de plural.

Tabela 2. Distribuição dos dados sem marca verbal de 3ª pessoa plural segundo *escolaridade* no Português de Moçambique (PM)

	Percentual	Ocorrências
Ensino Fundamental	13,7%	23/168
Ensino Médio	2,4%	7/290
Ensino Superior	3,7%	11/286

A variável seguinte, uso de Português como L1 ou L2, de acordo com a declaração dos próprios informantes durante as entrevistas, demonstra que, como se vê na tabela 3, os falantes de Português como L2 desfavorecem a concordância (6,6%), sendo responsáveis por 30 dados de não concordância dentre as 458 ocorrências de 3ª pessoa obtidas.

Tabela 3. Distribuição dos dados sem marca verbal de 3ª pessoa plural segundo *português L1 ou L2* no Português de Moçambique (PM)

	Percentual	Ocorrências
Português L1	3,7%	11/297
Português L2	6,6%	30/458

É importante destacar que essa variável parece ser muito relevante para a variedade moçambicana do Português, uma vez que a sociedade convive em intenso contato linguístico com outras línguas e, portanto, a grande maioria de seus falantes é, de fato, falante de português como segunda língua. Além disso, tal variável pode configurar uma relação direta com a questão da escolaridade. Segundo declarações dos informantes e de professores das escolas de Maputo, indivíduos que chegam ao ensino superior são, necessariamente, falantes de Português como L1. Mesmo que a presente amostra seja muito pequena, o cruzamento das duas variáveis já mostra tendências de confirmação dessa hipótese:

Tabela 4. Cruzamento das variáveis *escolaridade* e *português L1 ou L2* sem marca verbal de 3ª pessoa plural no Português de Moçambique (PM)

	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior	
	Oco.	%	Oco.	%	Oco.	%
Português L1	-	-	-	-	11/297	4%
Português L2	26/168	14%	7/290	2%	-	-

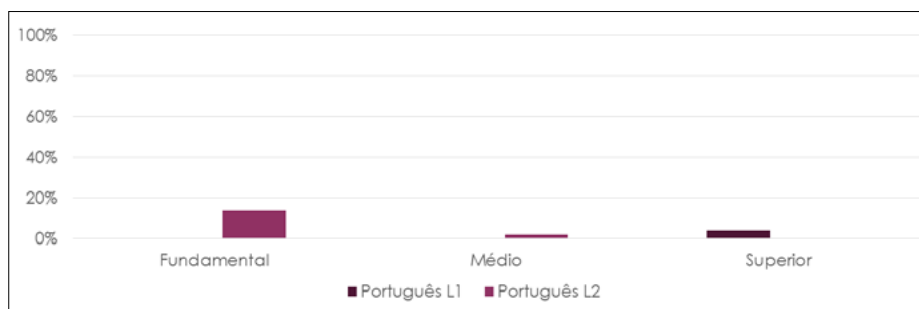


Gráfico 1. Cruzamento das variáveis *escolaridade* e *português L1 ou L2* sem marca verbal de 3ª pessoa plural no Português de Moçambique (PM)

Como se vê no gráfico 1, informantes de Português como L2 concentram-se nos níveis de ensino fundamental e médio, totalizando 458 dados (61% do número total de ocorrências) da amostra em questão. Os 297 dados restantes são dos informantes de ensino superior e consequentemente, os únicos que se declaram falantes de Português como L1.

Tendo em vista que a Língua Portuguesa é considerada a língua de prestígio, que promove melhores condições de vida, seja para o mercado estudantil e/ou para o trabalho, compreende-se, factualmente, que aqueles indivíduos que falam o Português desde criança e têm menos contato com as línguas locais, são os candidatos mais propícios à evolução dos estudos e ao acesso às universidades moçambicanas, devido às suas condições sociais particulares.

Por sua vez, a variável faixa etária demonstra a distribuição de falantes de Português de acordo com as gerações. A tabela 5 mostra que, tanto a faixa A (18-35 anos) quanto a faixa C (56-75 anos) apresentam comportamento bastante semelhante em relação à marcação da regra. O primeiro grupo, com 4,5% das ocorrências de não concordância e o segundo com 6,5% das mesmas:

Tabela 5. Distribuição dos dados sem marca verbal de 3ª pessoa plural segundo *faixa etária* no Português de Moçambique (PM)

	Percentual	Ocorrências
Faixa A: 18-35 anos	4,5%	18/402
Faixa C: 56-75 anos	6,5%	23/353

Esse comportamento similar parece encontrar explicação plausível no fato de serem estas as faixas em que há maior contato com as línguas locais. No caso dos informantes mais novos, estes são os indivíduos que convivem em ambientes sócias mais informais, nos quais o Português dito padrão não é exigido e a intercomunicação com os idiomas nacionais se faz de maneira natural e corriqueira. Já para os indivíduos mais velhos, pode-se destacar o fato de muitos desses terem sido obrigados a aprender a Língua Portuguesa, seja por pressão/obrigação de aprender, tardiamente, em contextos não formalizados pela escola e/ou pela dificuldade em aprender uma língua que não faz parte do seu cotidiano. Sendo assim, esses informantes ainda mantêm o uso das línguas locais dentro de casa e entre amigos, deixando o Português apenas para os ambientes em que este é exigido.

Por conta desse cenário, decidiu-se inquerir aos informantes se, em vista da aparente dificuldade que muitos tinham de informar a sua L1, já que muitos aprendem as línguas locais e o Português simultaneamente, eles eram falantes apenas de Português ou desta e outras línguas. Em caso de uso de mais de uma língua, eles eram levados à indicar em quais situações utilizavam cada uma delas.

A partir desse questionamento, a grande maioria dos informantes afirma ser falante de Português e de outras línguas simultâneas. Do recorte utilizado neste trabalho, nenhum deles se declarou como falante apenas de português, apesar de o restante da amostra ter um ou outro que faça tal afirmação. Assim, foi necessário indicar, dentre eles, (i) quais falavam as línguas locais em alguns ambientes (por exemplo, somente com amigos ou somente com os avós), (ii) quais informavam apenas “compreender” as línguas locais, mas falar propriamente apenas em apenas e (iii) quais falavam mais as línguas locais do que o Português.

Tabela 6. Distribuição dos dados sem marca verbal de 3ª pessoa plural segundo *línguas locais* no Português de Moçambique (PM)

	Percentual	Ocorrências
Só fala português	-	-
Fala português e, em alguns contextos, línguas locais	4,2%	17/409
Só fala português, mas compreende línguas locais	3,7%	11/297
Fala mais línguas locais que português	26,5%	13/49

Como a tabela 6 apresenta, a distribuição das ocorrências foi bastante regular (17, 11 e 13 ocorrências, respectivamente), indicando que qualquer tipo de contato com as línguas locais, seja ele menor ou maior, pode não ser, até o presente momento um índice que altere muito o resultado final em relação à concordância. No entanto, vale ressaltar o último cenário, em que apenas um informante da amostra declara “Falar mais línguas locais que o português”, cujo percentual foi mais elevado em relação aos outros (26,5%). Este é um caso bastante peculiar, de um senhor que já vive em Maputo há mais de 50 anos, trabalhando como guarda no campus universitário. Ele afirma ter aprendido

Português no trabalho da universidade e que somente naquele ambiente ele fala essa língua. Em todas as outras situações de sua vida, ele utiliza uma língua local para se comunicar.

Tendo um Português totalmente L2, esse informante demonstra que, ainda que em situação adversa e extrema em relação aos outros informantes, o maior contato com línguas locais pode vir a ser um contexto muito relevante à ausência de marcas de plural. No entanto, somente o aprofundamento de tal questão, após a identificação de outros informantes que se somem à amostra, poderá trazer respostas mais apropriadas sobre tal variável.

Segue-se à exemplificação dos dados obtidos após larga exposição dos dados sociais reconhecidos na presente amostra.

3.2 Exemplos linguísticos de ausência de concordância

Os contextos linguísticos mais relevantes observados nos dados de não concordância de são relacionados, principalmente às seguintes variáveis: posição do sujeito em relação ao verbo, configuração morfossintática do sujeito, saliência fônica e paralelismo no nível clausal.

A. Posição do sujeito em relação ao verbo:

Variável extremamente relevante aos estudos sobre concordância verbal, tais exemplos confirmam a tendência geral de que sujeito pospostos desfavorecem a marcação de número:

- a. todos distrito falavam português... **existe aquelas zonas** lá... escondidas né?
- b. tinha velhos colono ainda... **saiu os colono** consolidar a vida...
- c. **ficou 8 filhos**... Sim

B. Configuração morfossintática do sujeito:

Sujeitos que se apresentam sem marcas explícitas de plural, como os pronomes relativos, tendem a desfavorecer a concordância, como os exemplos mostram:

- a. por causa dos **problemas que existe** da confiança de que ela é minha namorada depois mais tarde encontra uma mensagem no telefone dela
- b. tem **coisas que acontece** você encontra miúdo de qualquer maneira a mãe já não quer saber porque a mãe faz o filho deixa com o avô
- c. é normal **colegas meus que tá** no outro no outro semestre da faculdade escreverem muito mal português...

Da mesma forma, sujeitos não expressos, seja por distância da referência ou por omissão da mesma, igualmente mostram tendências ao desfavorecimento das marcas de plural nos verbos de 3ª pessoa:

- d. [os doutores] **começa** a fugir (*omissão*)
- e. vejo principalmente nas mulheres de hoje em dia aqui em Maputo elas já escolhem trabalhar já e **deixa** aquela parte de respeitar o seu esposo (*referência distante*)
- f. ainda existem mulheres assim mas agora normalmente não... **existe** mas não muito assim (*referência distante*)

C. Saliência fônica:

Outra variável sempre relevante aos estudos sobre o fenômeno, a saliência fônica mostra tendências opostas a depender das formas do verbo. Formas mais próximas como no par *fala/falam* tendem a ser desfavorecedores da concordância devido à baixa saliência entre as formas verbais, isto é, à pouca diferença de material fônico, que causa pouco estranhamento aos ouvidos. Seguindo à escala de saliência de Guy (1981), esse tipo de verbo é classificado como tendo saliência de GRAU 1 (exemplo *a* e *b*). Por outro lado, pares como *é/são*, *veio/vieram*, estariam no outro extremo da escala, representando o GRAU 5 (exemplos *c*, *d*, *e*) de saliência, já que a diferença entre as formas é de alta distinção. A tendência, portanto, seria de que esses verbos favoreceriam a concordância, já que a ausência dela causaria grande estranhamento. No entanto, nessa amostra foi possível encontrar ocorrências de ambos os graus, como se vê a seguir:

- a. porque **as mulher** daqui não **deixa** a possibilidade diz não se você quer casar a segunda...
- b. [**Os filhos**] **fala** changana
- c. **falam-se** mais nessa língua porque nem todas **pessoas conseguiu** falar português
- d. **seus pais é** velho... tudo lá a pedir esmola...
- e. **as crianças nasceu** na minha vida

D. Pararelismo no nível clausal:

Seguindo o princípio do paralelismo de que marcas levam a marcas e zeros levam a zeros, constituintes que recebem todas marcas tendem a favorecer a concordância e vice-versa, como se vê nos exemplos:

- a. **Os filho foi** pra escola
- b. **nove filho**... onde... **pode** estudare... a vencimento não chega a pagar uma escola

Dos exemplos encontrados, especialmente nos dados do ensino superior, alguns deles são bastante questionáveis, necessitando de maior aprofundamento em pesquisa futuras. Sendo assim, casos como os com verbo no infinitivo (*a*, *b*, *c*), casos em que a referência está muito distante no discurso e o falante pode ter considerado todo o período como um tópico e ter mudado a referência ao longo do processamento linguístico (*d*, *e*), casos de voz passiva analítica (*f*) e casos em que a fonética do item subsequente podem alterar a percepção do ouvinte (*g*), dentre outros casos, carecem de apreciação mais cuidadosa, que não cabe ao escopo deste trabalho, devido a restrições de espaço.

- a. [**as pessoas**] vão morrendo porque passam a maior parte do tempo a fazer... o tratamento com com curandeiros... em vez de **ir** aos hospitais...
- b. **aquelas famílias** com baixo nível de escolaridade ainda continuam a/ a ter muitos filhos apesar de **assistir** muitas palestras
- c. algumas pessoas acreditam... é por isso que até **algumas pessoas** morrem mesmo... por não **ir** ao hospital...
- d. **as mães** já ganham mais confiança com o hospital...não é... já **sabe** que não está... sozinha...
- e. [**as escolas**] então tudo começa no...no distrito...não é...a base... então... **joga** no distrito...
- f. Algumas vezes **se cria choques** dentro da igreja
- g. **As pessoas** da zona rural **tinha** muito apoio... da família

Considerando os contextos ora destacados, pode-se dizer que, de maneira geral, os contextos em que foram encontradas ausência de marcas de plural são aqueles que se mostram relevantes na maioria dos estudos já realizados sobre o fenômeno nas outras variedades do Português já exploradas. Parte-se então, às considerações parciais sobre os resultados obtidos.

4. Considerações parciais

Parece haver uma regra variável no PM, com preferência expressiva pela concordância. De um lado, a produtividade da concordância sugere a adoção (ainda que parcial) do modelo europeu de concordância (cf. 99% em Lisboa). Por outro lado, o índice geral obtido até então é semelhante ao que se verifica no PB em variedades urbanas cultas/semicultas (GRACIOSA, 1991; VIEIRA, 2011)

As tendências extralinguísticas de favorecimento das marcas de plural parecem perpassar pelos níveis médio e superior de escolaridade; os indivíduos mais jovens; e aqueles poucos informantes que tem o Português como L1. A menor frequência de uso das línguas locais também parece favorecer a concordância, ainda que não haja respostas conclusivas sobre a atuação desta variável.

As tendências linguísticas destacam as seguintes variáveis: (i) Posição do sujeito: concordância desfavorecida com sujeitos pospostos; (ii) Configuração do sujeito: sujeitos sem marca explícita de plural (pronomes relativos) e sujeitos não expressos desfavorecem a concordância e (iii) Paralelismo: sujeitos com explicitação das marcas de plural favorecem a concordância. Os casos de saliência fônica, assim como os casos destacados como “questionáveis” (infinitivo, voz passiva, tópico, influências fonéticas, etc.) requerem devido aprofundamento para definir se, de fato, ocorre ausência de concordância nos dados obtidos.

Sabendo que esta é uma pesquisa ainda em andamento, na qual pretendeu-se apresentar apenas as tendências sobre o fenômeno da concordância na variedade moçambicana do Português, as próximas etapas da pesquisa se debruçarão sobre o levantamento de dados dos 12 informantes restantes, a codificação das variáveis linguísticas, o tratamento quantitativo dos dados através do programa computacional Goldvarb X, a análise e interpretação dos resultados obtidos e, por fim, a investigação aprofundada sobre os casos discutíveis.

Por ora, acredita-se ter colaborado, ainda que de maneira incipiente, com os estudos quantitativos sobre as variedades de Língua Portuguesa e para a atualização de dados específicos de uma variedade africana, cujo número de trabalhos realizados até o presente momento não permitem a constatação do estatuto da regra de concordância verbal no Português de Moçambique.

Referências bibliográficas

- APPEL, René; MUYSKEN, Pieter. 2005. “Psychological dimensions of bilingualism”. In: Language, contact and bilingualism. Amsterdam: Amsterdam University, p. 73-81.
- BRANDÃO, S. F. & VIEIRA, S. R. (2012b) Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. ALFA – Revista de Linguística. Vol. 56, n. 3.

- CAO PONSO, L. (2016). O contato entre o Português e as línguas Bantu em Moçambique: a alternância de atitudes sobre o estatuto social das línguas em jovens universitários. In: Cadernos de Letras da UFF: Línguas e culturas em contato, nº 53, p. 121-144.
- CHIMBUTANE, F. S. (2012). Panorama linguístico de Moçambique: Análise dos dados do III Recenseamento Geral da População e Habitação de 2007. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.
- _____ (2015). O uso da L1 dos alunos como recurso no processo de ensino e aprendizagem de/em Português/L2: o contexto de ensino bilíngue em Moçambique. In: Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, Série: Letras e Ciências Sociais, Vol. 1, No 1, pp 7-25.
- _____ (2015). Língua e Educação em Moçambique: Uma perspectiva Sócio-Histórica. In: GONÇALVES, P. & CHIMBUTANE, F.S. (Org.) (2015). Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique: Em direção a uma coerência entre discurso e prática. Moçambique: Alcance Editores.
- CHOMSKY, N. (1986). Knowledge of language: Its nature, origin, and use. Cambridge: MIT Press, 1986.
- GRACIOSA, D. (1991). Concordância verbal na fala culta carioca. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- GONÇALVES, Perpétua (1997). Tipologia de erros do Português Oral de Maputo: um primeiro diagnóstico. In: GONÇALVES, P. & STROUD, C. (orgs.) Panorama do Português oral de Maputo. Volume II – A construção de um Banco de “Erros”. INDE – Cadernos de Pesquisa nº 24. Maputo, Moçambique. Pp.37-70.
- _____ (2010). A gênese do Português de Moçambique. Lisboa: INCM
- _____ & CHIMBUTANE, F.S. (Org.) (2015). Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique: Em direção a uma coerência entre discurso e prática. Moçambique: Alcance Editores.
- _____ (2015a) Aspectos morfossintáticos da gramática do Português de Moçambique: A concordância nominal e verbal / Morphosyntactic aspects of the grammar of mozambican portuguese: Nominal and verbal agreement. Cuadernos de la ALFAL, 7: 9-16
- GUY, G. (1981) Linguistic Variation in Brazilian portuguese: aspects of the Phonology, Syntax, and Language History. 391 p. Ph.D. Dissertation (Linguistics) – University of Pennsylvania.
- KRASHEN, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- LABOV, W. (1972). Sociolinguistic patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- LABOV, W. (2003). Some sociolinguistic principles. In Paulston, C. B. & Tucker, G. R. (org.). Sociolinguistics: the essential readings. Oxford: Blackwell. p. 235-250
- PETTER, M, M., T. (2009). Aspectos morfossintáticos comuns ao português angolano, brasileiro e moçambicano. Revista Papia, Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares. Nº 19. p. 201-220.
- _____ (2015). Introdução à Linguística Africana. São Paulo: Editora Contexto
- _____ (2015). Ampliando a investigação do continuum afro-brasileiro de Português. Revista Papia. Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares. Nº25 (2). p. 305-317

TIMBANE, A. A. & BERLINCK, R. A. (2012). A norma-padrão europeia e a mudança linguística na escola moçambicana. In: Revista Gragoatá nº22. Niterói, Rio de Janeiro. Pp. 207-226.

TIMBANE, A. A. (2015). Desafios do ensino do português em contexto multilíngue em Moçambique. In: Revista Travessias. Vol.8. nº2. Paraná: UNIOESTE.

_____ (2014). Que português se fala em Moçambique? Uma análise sociolinguística da variedade em uso. In: Revista Vocábulo. Vol. VII. Ribeirão Preto, São Paulo.

VIEIRA, S. R. (2011). O estatuto da regra variável e o fenômeno da concordância verbal em variedades do português. Documentos para el XVI Congreso Internacional de la ALFAL. Alcalá de Henares: ALFAL.

WEINREICH, U.; LABOV, W. & HERZOG, M. (1968) Empirical foundations for theory of linguistic change. In: LEHMANN, W. & MALKIEL, Y. (eds.) Directions for Historical Linguistics. Austin: University of Texas Press. p. 97-195.

Aécio Neves e Dilma Rousseff em debate (2014): uma análise do discurso político na mídia

Ariana da Rosa Silva¹

1. Introdução

Neste artigo, traremos algumas questões trabalhadas e algumas conclusões obtidas em nossa dissertação de mestrado desenvolvida na Universidade Federal Fluminense, intitulada *Uma análise do discurso político na mídia televisiva: Aécio Neves e Dilma Rousseff em debates 2014* (SILVA, 2017).

Nossa pesquisa está filiada à Análise do Discurso Francesa, fundada pelo filósofo Pêcheux (2014a [1969]) e seu grupo de estudos, na França, na década de sessenta, e sendo posteriormente desenvolvida no Brasil, a partir de estudos de Orlandi (2003 [1984]). Importa dizer que esta é uma disciplina que se propõe a trabalhar no entremeio, “fazendo uma ligação, mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva” (ORLANDI, 2007, p. 25). Esta teoria coloca-se em um lugar entre a Linguística, o Materialismo Histórico e a Teoria do Discurso, sendo, ao mesmo tempo, atravessadas por uma teoria da subjetividade, com base na Psicanálise Lacaniana, sempre produzindo deslocamentos e colocando questões para as três áreas do conhecimento.

A Análise do Discurso está em constante movimento de análise e construção teórica, sempre se reelaborando e permitindo novas teorizações, pois como afirma Mariani (1996), ela é uma disciplina que está a todo tempo reinvestigando “os fundamentos de seu campo de conhecimento: as relações entre a linguagem, a história, a sociedade e a ideologia, a produção de sentidos e a noção de sujeito” (MARIANI, 1996, p. 21).

Além disso, é uma disciplina que compreende a linguagem sempre em relação à “constituição dos sujeitos e à produção de sentidos”, levando em conta sua relação com a exterioridade, ou seja, é a “incricção da história na língua que faz com que ela signifique” (ORLANDI, 1994, p. 53).

Desta forma, ancorados no aporte teórico desta teoria e em seus procedimentos de análise, analisamos em nossa dissertação o discurso político dos debates eleitorais da campanha presidencial de 2014 no Brasil, buscando compreender o funcionamento da linguagem nestas condições de produção. Nosso *corpus* foi composto por enunciados produzidos por dois candidatos à Presidência:

¹ Ariana da Rosa Silva é Mestra em Estudos de Linguagem (UFF), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Bethania Mariani; Doutoranda em Estudos de Linguagem (UFF) sob orientação da Prof.^a Dr.^a Bethania Mariani.

Aécio Neves do *Partido Social da Democracia Brasileira* (PSDB) e Dilma Rousseff do *Partido dos Trabalhadores* (PT), já que estes foram os dois candidatos que chegaram ao segundo turno da campanha. Foram selecionados enunciados de ambos os candidatos em dois debates televisionados, sendo o primeiro da campanha, do primeiro turno, que foi transmitido pela *Rede Bandeirantes* e o último do segundo turno transmitido pela *Rede Globo*. Estes dois debates foram escolhidos para que fosse possível observar se havia regularidades ou não no funcionamento da linguagem, desde o início ao fim da campanha.

Debruçados na materialidade de nosso *corpus*, muitas questões se colocaram para nós. Uma delas foi em relação ao lugar de circulação e produção do discurso político eleitoral dos debates: a mídia televisa.

É importante ressaltar que, em nosso trabalho, no discurso político há o perene processo de divisão de sentidos, de acordo com a teoria a qual nos filiamos, mas também, trata-se de um discurso político eleitoral, partidário, que circula na mídia televisiva durante uma campanha, mais especificamente em debates eleitorais, o que não significa da mesma maneira do discurso político que se produz ou que circula em outros espaços, por exemplo, em uma campanha de rua, ou no parlamento.

Desta forma, consideramos importante tratar da mídia e da televisão, já que fazem parte das condições de produção do discurso, fazendo com que os sentidos possam ser outros. Desenvolvemos em nossa dissertação um estudo sobre a discursividade na/sobre a mídia, especialmente a televisão, como mais um espaço em que o discurso político eleitoral se produz e tem sua circulação, já que a campanha de rua ainda existe intensamente pelo país. E é sobre isso que abordaremos a seguir.

2. Mídia e o discurso político

Primeiramente, é importante dizer que, do ponto de vista discursivo, o trabalho da mídia é muito mais do que intermediar informações, ela é, sobretudo, lugar de produção e circulação de sentidos. Segundo Dela Silva (2011), há, com a *Análise do Discurso*, uma proposição de um novo olhar para o discurso da mídia, uma vez que não são as técnicas ou as intenções dos comunicadores que importam, mas sim um questionamento sobre os efeitos de sentido e sua forma de constituição neste espaço. Desta forma, na atualidade, a mídia se coloca como este espaço que, direta ou indiretamente, influencia na constituição dos sujeitos e na formação de opinião pública, sendo considerada como a forma mais presente de interpelação ideológica no mundo contemporâneo.

De acordo com Orlandi (2007), há uma regulação, na forma de uma censura, exercida sobre a mídia pelo *ibope* (Instituto brasileiro de opinião pública e estatística), que vai guiar, regular o que pode ou não se fazer, o que pode ou não ser dito na mídia, imobilizando os sentidos que nela se produzem.

Payer (2005) afirma que a mídia é considerada o texto fundamental do mercado na atualidade, fazendo com que o sujeito esteja exposto a um vasto conhecimento, necessitando ter, para isso, a capacidade de dominar múltiplas formas de linguagem: a virtual, tecnológica, linguagens técnicas,

etc., para que, deste modo, seja possível ter a sensação de controle e, assim, convencer o interlocutores por meio da produção das evidências de sentidos.

Deste modo, a autora afirma que se busca atingir uma espécie de “retórica do convencimento”, como modelo de transmissão de informação. Para que isso seja possível, faz parte desta performance “um modelo de enunciação certo e firme, sem indecisões, tropeços, sem reticências ou rupturas sintáticas. Em suma: um modo de enunciação determinado, que produza efeitos de certeza” (PAYER, 2005, p. 12), que para nós, analistas do discurso, devem ser questionados, já que consideramos, conforme Pêcheux (2014b [1988]) que em todo ritual há falhas e buscamos retirar as evidências dos sentidos.

Podemos dizer que a televisão, como mídia, também se configura como espaço de produção e circulação de sentidos. Aos poucos, ela foi se tornando uma realidade no dia a dia dos brasileiros até se tornar parte da sociedade, tendo sentidos tão evidentes, pelo trabalho da ideologia e fazendo com que os sujeitos tenham a impressão de que ela é necessária. Isto se dá por meio de uma interpelação mercadológica e capitalista, que traz ao sujeito um desejo de preencher uma falta, que lhe é constitutiva, conforme Mattos (2010).

Desta maneira, pensando discursivamente, podemos afirmar que à medida que a televisão foi se tornando parte da sociedade, também o discurso político ganhou um novo espaço de circulação e produção de sentidos. O discurso político, que antes era produzido nos palanques das campanhas de rua, nos parlamentos ou tribunas pelo mundo, agora também está presente na mídia, em especial, na televisão, fazendo com que haja, com este novo espaço de circulação, novas possibilidades de sentidos e também novas formas de produção, trazendo à tona uma “política-espetáculo”, conforme teoriza Courtine (2003 [1990]).

O autor (2003 [1990]) afirma que através das imagens se pode corromper as palavras e considera que é por meio da televisão que se tem uma profunda mudança no discurso político, já que a interação entre os políticos e os eleitores passou a ocorrer de um outro modo, ou seja, não estão mais frente a frente. Agora, esta interação se dá através uma tela, que vai intermediar esta relação. É importante dizer que toda esta transformação do discurso político passa não apenas pelo verbal, mas também pelo corpo, voz, gestos, expressão da face, que, em conjunto, compõem o que Courtine (2003 [1990]) chama de “espetáculo-político”, uma teatralidade midiática, que pode ser observada nos debates eleitorais.

Além disso, é preciso observar que existe nos debates, uma tentativa de controle dos sentidos também por meio do *marketing* político, que tem como base as formações imaginárias do sujeito, de acordo com o que propõe Pêcheux (2014a [1969]), em relação à sua posição no discurso, em relação à posição do outro candidato e do outro eleitor². Sendo assim, o *marketing* vai regular o que se pode ou não fazer e dizer neste momento, tentando seguir o que Payer (2005) nos apresenta como um modelo de enunciação que não pode falhar.

2 Fazemos em nossa dissertação uma análise destas formações imaginárias do sujeito, em relação à posição que ocupa no momento da enunciação nos debates, em relação ao lugar do outro candidato e do outro eleitor.

Nesta medida, podemos afirmar que o que está em jogo não são as necessidades do povo, uma vez que, o *marketing*, quando utilizado nas campanhas eleitorais, trabalha de modo a satisfazer as necessidades mercadológicas e capitalistas, buscando vender o produto política ao cidadão eleitor, que se torna o consumidor deste produto, conforme afirma Courtine (2003 [1990]). Além disso, vale dizer que o eleitor também exerce um controle sobre o candidato, já que está atento ao que se diz ou se faz através da tela televisiva. Isso configura o que Foucault (2013 [1973]) chama de *Panopticon*, ou seja, um modelo de organização social do controle, da vigilância.

No entanto, como já afirmamos, consoante Pêcheux (2014a [1969]), não existe ritual perfeito, todo ritual é passível de falha, assim também ocorre com o ritual dos debates políticos eleitorais. Todo o controle e vigilância exercidos sobre o discurso político nestas condições de produção se desestabilizam quando surge uma falha no discurso, trazendo novas possibilidades de sentidos, já que, de acordo com a Análise do Discurso, o sujeito é interpelado ideologicamente e, ao mesmo tempo, atravessado por um inconsciente, fazendo com que não tenha controle sobre o que diz.

Pêcheux (2014b [1988]) afirma que o inconsciente divide o sujeito, que no momento em que é interpelado, captura-o, sob forma de falha, equívoco, deslizando os sentidos, “no próprio sujeito, pois os traços inconscientes do significante não são jamais ‘apagados’ ou ‘esquecidos’, mas trabalham, sem se deslocar, na pulsação sentido/non-sens do sujeito dividido” (PÊCHEUX, 2014b [1988], p. 277).

O sujeito, ao enunciar, encontra-se em sua ilusão de unicidade e de consciência de si, pensa ser dono de seus atos e ter controle sobre o que diz, sem se dar conta de que existe um “Outro” (inconsciente) que se manifesta no discurso, furando todo o trabalho do *marketing* político, da censura pelo ibope e a vigilância dos eleitores e, conseqüentemente, trazendo sentidos que não são esperados e que não podem ser controlados pelo sujeito.

Deste modo, o sujeito, em sua ilusão de origem e consciência de si, assume algumas posições no discurso, que lhe são permitidas nestas condições, para enunciar em um debate, produzindo um efeito de um dizer “verdadeiro”, mesmo que não seja, na medida em que tenta interpelar os eleitores a fazerem escolhas que o favoreçam.

3. Um recorte de análise: o controle da mídia X o incontrolável do sujeito

De acordo com a Análise do Discurso, as *sequências discursivas* são fluidas, sendo construídas pelo analista a partir de seu dispositivo de análise. Para Courtine (2014 [1981]) as sequências discursivas são sequências orais ou escritas superiores às frases. São essas sequências que vão compôr o *corpus* discursivo de análise, através de *recortes* produzidos na materialidade discursiva. Estes recortes já fazem parte de um gesto do analista do discurso. Orlandi (1984) define recorte como “uma unidade discursiva”, ou seja, são fragmentos “correlacionados de linguagem-situação”. Desta forma, podemos dizer que “um recorte é um fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p. 14).

Em nossa dissertação, recortamos 167 sequências discursivas para o desenvolvimento de nossa análise, partindo do conceito de formações imaginárias de Pêcheux (2014a [1969]). Nossa análise foi dividida em dois subcapítulos. No primeiro, analisamos as formações imaginárias do sujeito em relação à sua posição no discurso a partir de um *eu* (pessoal ou político) em que o sujeito se coloca como centro e origem de seu dizer, e também de um sujeito universal, no momento de sua enunciação nos debates eleitorais. Além disso, observamos como este sujeito, em sua ilusão de consciência produzida pelo ifeito ideológico e sua divisão inconsciente produz deslizamentos em seus dizeres, trazendo outras possibilidades de sentidos. É neste momento que podemos verificar que toda a tentativa de controle da mídia pode falhar, já que o sujeito não tem controle sobre o que diz. Trouxemos para este trabalho três sequências discursivas recortadas de nosso *corpus*, que consideramos representativas para visualização deste efeito. No segundo subcapítulo de análise, trabalhamos com as formações imaginárias do sujeito em relação a um *nós*, um *vocês* e um *eles*, em que pudemos observar quais as imagens possíveis para estes lugares no discurso político dos debates eleitorais televisionados. Mas este é um caso para um próximo trabalho.

Nas análises de nosso *corpus*, foi possível verificar a ilusão do sujeito como origem do dizer em grande medida, como podemos observar na sequência discursiva que segue, recortada de nosso *corpus*:

SD1: É uma honra estar aqui podendo debater com você, meu caro Eduardo. Temos afinidades sobre muitos temas, tenho certeza disso e elas afloraram durante o processo constituinte, mesmo depois no parlamento e temos, obviamente, posições divergentes em relação a outros temas. Em relação ao aborto, em especial. Eu acredito que a legislação atual deve ser mantida. Uma posição pessoal que tenho e que defendo com a absoluta tranquilidade, mas eu defendo, sobretudo, meu caro amigo Eduardo Jorge, que haja cada vez mais informação e educação, sobretudo, para as adolescentes de mais baixa renda espalhadas por todo Brasil, e que não têm acesso aos anticoncepcionais e a mesmo as políticas preventivas que poderiam evitar o número excessivo de gravidezes que existem hoje no Brasil. (...) Não podemos aqui também, transferir permanentemente responsabilidades. É preciso que haja sim, um esforço maior de educação, de informação para essas jovens, mas eu tenho as minhas convicções, as defendo de forma absolutamente clara e nessa questão relativa ao aborto, muito específica, eu prefiro manter a legislação como ela está (Candidato Aécio, Debate TV Band, 21 de agosto, 2014).

É possível perceber, nesta sequência, assim como em muitos outros momentos de nossa pesquisa, que o sujeito encontra-se na ilusão de origem do dizer, sem se dar conta do funcionamento da ideologia e do inconsciente, que, operam e, ao mesmo tempo, ocultam seu próprio funcionamento, não sendo acessíveis ao sujeito. Ao tomar a palavra, o sujeito enuncia: “eu acredito”, “eu defendo”, “tenho certeza”, acreditando estar, realmente, no controle do que diz. Entretanto, há uma identificação deste sujeito com a formação discursiva a partir da qual enuncia, ou seja, encontra-se historicamente inscrito em processos de produção de sentidos que são anteriores à sua formulação.

Assim, para afirmar sua posição de manter a legislação que proíbe o aborto no Brasil, utiliza-se sempre a primeira pessoa, marcando em um *eu* a sua identificação. Este sujeito, ao enunciar, está

sendo afetado, sem que saiba, por outros discursos que já estão estabilizados pelo efeito ideológico, são sentidos naturalizados, como podemos verificar em: “Uma posição pessoal que tenho”, “defendo com a absoluta tranquilidade”, “minhas convicções”, em que o sujeito acredita ser uma posição pessoal, não levando em conta este atravessamento de sentidos, que não são visíveis para ele.

No entanto, existe um “Outro” que habita o sujeito e faz com que este tropece na língua, como afirmam Mariani e Magalhães (2013), fazendo emergir nas brechas do discurso uma verdade do sujeito, sempre em um semi-dizer, que desestabiliza os sentidos e desconcerta o sujeito, trazendo o que é inesperado, imprevisível e incontrolável, como podemos ver nas sequências a seguir:

SD2: Em primeiro lugar, eu reafirmo que os programas transferência de renda, iniciados, inclusive, no Governo do PSDB, já fazem parte da paisagem econômica e social de vastas regiões brasileiras e serão mentidos, e serão mantidos (Candidato Aécio, Debate TV Band, de 21 de agosto, 2014).

SD3: Candidato, ah, desculpa, ô... Você pode ser um dia candidato, né, querido? Mas, o que eu quero te dizer? Você pode ter certeza que esse foi o único programa feito desse porte no Brasil. (...) Nós vamos construir até... nós vamos construir e entreg... e contratar até o final desse ano três milhões, setecentos e cinquenta mil moradias. Nunca no Brasil aconteceu isso, agora, por que eu acho que tenho condições de fazer? Porque nós construímos o programa. Não é que ele seja monopólio, é que nós fizemos. Eles jamais fizeram, eles não têm experiência (Candidata Dilma, Debate TV Globo, 24 de outubro, 2014).

É possível verificar nas sequências uma falha no momento da enunciação dos candidatos Aécio Neves e Dilma Rousseff. Em SD2, Aécio, ao dizer que os programas sociais seriam mantidos em seu governo, comete uma falha e enuncia: serão mentidos, trazendo novas possibilidades de sentidos. Já na sequência SD3, vemos que ao longo de toda resposta de Dilma houve rupturas sintáticas, tropeços, indecisões na fala. Ao chamar o eleitor de “candidato”, Dilma mostra que os eleitores talvez sejam vistos também como adversários políticos. Assim, podemos observar, que as marcas na língua não se apresentam da mesma forma para cada sujeito, pois cada um é afetado de formas diferentes pelo inconsciente, isto é, em sua divisão subjetiva, conforme afirmam Mariani e Magalhães (2010).

4. Conclusões

Vimos que a mídia é, na atualidade, considerada a forma mais eficiente de interpelação ideológica. No entanto, como em todo ritual há falhas, esta interpelação que atende a interesses capitalistas, em algum momento, também falha. Sendo assim, podemos afirmar que todo o controle midiático, de *marketing*, exercido sobre o discurso político e sobre os candidatos em uma eleição e, especificamente, nos debates eleitorais, não é garantido, já que devemos considerar a possibilidade de falhas, equívocos, deslizamentos de sentidos no momento da enunciação do sujeito, que, por não ser origem do dizer, não pode controlar os sentidos produzidos, como verificamos em análises de nosso *corpus*.

Por fim, é importante lembrar que o trabalho do analista do discurso é retirar as evidências do sentido, na tentativa de compreender “a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente” (ORLANDI, 2010, p. 59). Foi isto que buscamos fazer em nossa pesquisa.

Vale ressaltar que o discurso político no Brasil ainda merece um trabalho árduo de investigação, para que possamos melhor compreender as questões que envolvem seu processo de produção e, assim, não nos deixemos levar pelas evidências de sentidos postas pelo efeito ideológico, uma vez que já nos encontramos avisados de seu funcionamento.

5. Referências

- COURTINE, J. J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2014 [1981].
- COURTINE, J. J. *Os deslizamentos do espetáculo político*. In: GREGOLIN, M. R. (org.) *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos, SP: Claraluz, 2003[1990].
- DELA SILVA, S.C. *A televisão no Brasil: um olhar discursivo*. Fragmentum. N.30. Laboratório Corpus: UFSM, Jul./Set. 2011. Disponível em : <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/fragmentum/issue/view/428/showToc> Acesso: 23 de março de 2017.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. [1973] Tradução Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2013.
- MARIANI, B. S. C.; MAGALHÃES, B. *Lacan*. IN: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). *Estudos do Discurso*. Parábola editorial, 1º ed., São Paulo, 2013.
- MARIANI, B.S.C. *O comunismo imaginário; práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922/1989)*. Tese de doutorado, IEL/UNICAMP, Campinas, SP: 1996.
- MATTOS, S. A. S. *Origens e desenvolvimento histórico da televisão brasileira*. In: *História da televisão brasileira: uma visão econômica, social e política*. Petrópolis: Editora Vozes, 5ª ed. Ver. e ampliada. 2010.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Pontes. Campinas, São Paulo: 2003 (1984).
- ORLANDI, E. P. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Pontes. 5ª edição, 2007.
- ORLANDI, E. P. *Discurso, Imaginário social e conhecimento*. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.
- ORLANDI, E. *Segmentar ou recortar? Linguística: questões e controvérsias*. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.
- PAYER, M. O. *Linguagem e sociedade contemporânea- sujeito, mídia, mercado*. Revista RUA, Campinas, 11: 9-25, 2005.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso (AAD-69)*. [1969] In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). Por uma análise automática do discurso. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. [1988]. Tradução Eni P. Orlandi. 5ª edição. Campinas, SP: Unicamp, 2014b.

SILVA, Ariana da Rosa. *Uma análise do discurso político na mídia televisiva: Aécio Neves e Dilma Rousseff em debates 2014*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ : 2017.

O Pavão Misterioso e a viagem da palavra: reflexões semiótico-estilísticas e dialógicas

Morgana Ribeiro dos Santos¹

Apresentação

Este trabalho consiste em uma análise de um fragmento do cordel *O Romance do Pavão Misterioso*, de José Camelo de Melo Rezende, fundamentada em estudos estilísticos, semióticos e na perspectiva dialógica. O aparato teórico que sustenta esse estudo é constituído por textos de Simões (2009), Câmara Jr. (1978), Lapa (1982), Bakhtin (2000) e outros que se impuseram.

A leitura proposta inicia-se na observação dos substantivos e adjetivos do cordel, sua seleção e emprego, sua participação nos efeitos de sentido decorrentes da elaboração textual, com o objetivo de identificar o processo de construção, por meio da palavra, de uma dimensão mágica que desliza no tempo e tem sensibilizado diferentes gerações. Além disso, o poema de José Camelo é examinado como importante elo de uma cadeia dialógica que resgata os contos árabes *As mil e uma noites*. Esse *continuum* de relações de sentido é retomado na canção *O Pavão Misterioso*, composta por Ednardo na década de setenta, e, ainda nos dias atuais, a história do pavão encantado aguça a criatividade dos artistas.

Qual será o mistério do pavão, envolto na plumagem multicolor da palavra? A primeira edição do cordel de José Camelo é de 1923, permanecendo no Século XXI como uma história nova e fecunda, que seduz e clama por vida como a palavra de Sherazade; planta, ainda nos dias atuais, a semente da poesia e desperta a imaginação de ouvintes e leitores de todas as idades. Essas reflexões norteiam o presente artigo, empenhado na valorização da literatura de cordel e da inventividade popular que essa manifestação registra e perpetua.

1. Fundamentação teórica

Iniciando a investigação, consideram-se os estudos de Simões (2009). A autora desenvolve suas pesquisas em Semiótica com base nos trabalhos de Peirce, que, segundo ela, “não se ocupou do signo verbal, senão da construção de uma teoria universal que abrigasse signos de qualquer natureza” (2009, p. 63).

¹ Mestre em Letras – Língua Portuguesa (UERJ); cursando Doutorado em Letras – Língua Portuguesa (UERJ); professora de Língua Portuguesa no Instituto Benjamin Constant.

Na perspectiva de Simões (2009), o signo é dinâmico, ou seja, é um “objeto que se movimenta em meio aos movimentos sociais e que se cria e recria cotidianamente” (2009, p. 21). A estudiosa ressalta a importância da imagem para a comunicação e para a compreensão do signo verbal. Segundo a autora, “a pintura, a fotografia e o cinema foram desenhando um cenário sociocultural”, de modo que “ensinar a língua para a autonomia da expressão e da comunicação demanda ter em conta a indiscutível influência da imagem” (2009, p. 53).

O signo pode se caracterizar como símbolo – natureza convencional –, índice – representando determinado objeto com base na contiguidade – ou ícone – funcionando a partir da similaridade. Simões (2009) aponta a manifestação da iconicidade na seleção, organização e emprego dos recursos linguísticos. Segundo a autora:

É observável: a seleção vocabular como representativa de usos e costumes diversos; a colocação dos termos nos enunciados como imagem das opções de enfoque ou das posições discursivas; a eleição do gênero e do tipo textual como indicador da relevância dos itens temáticos e lexicais contemplados no texto etc. Também o projeto de texto, sua arquitetura visual ou sonora, é material icônico a ser observado. (SIMÕES, 2009, p. 78)

Simões argumenta que “a iconicidade será tão mais eficiente (no que concerne à representação de seu objeto) quanto mais adequada for a seleção de itens léxicos (palavras ou expressões) por parte do enunciador” (2009, p. 84). Nessa perspectiva, entende-se a importância do léxico para a representação do mundo por meio da linguagem.

A autora ressalta a importância da iconicidade isotópica para a construção do sentido. Isotopia, segundo a semioticista, é a “propriedade de um enunciado ser substituído por equivalente no plano do conteúdo, embora sejam diferentes no plano da expressão. Dessa forma tem-se a isotopia numa tomada sinonímica” (2009, p. 88). Simões defende, todavia, que essa noção seja ampliada, afirmando que “é possível (...) defini-la como a possibilidade de um recorte temático” (2009, p. 89).

Simões destaca que os recortes temáticos ou isotópicos são estabelecidos pelo emprego do léxico. Nas palavras da pesquisadora, “a garantia dos recortes isotópicos propostos para esse ou aquele texto se assenta exatamente na possibilidade de identificação de itens léxicos (palavras ou expressões) que constituam campos lexicais ou campos semânticos” (2009, p. 89). Como exemplo, a autora cita as isotopias da traição e do ciúme que conduzem o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. A professora denomina âncoras textuais as “palavras-chave que norteiam a identificação de uma isotopia” (2009, p. 91).

Simões salienta a seleção e a aplicação elaborada dos elementos linguísticos como procedimentos desencadeadores de efeitos especiais de sentido. Segundo a estudiosa:

Não é novidade que os signos verbais sejam regulados por uma gramática. No entanto, o arranjo destes na produção dos enunciados muitas vezes transcende as normas gramaticais estabelecidas e gera novas possibilidades estruturais sem que com isso a gramática seja aviltada. Cumpre lembrar que as normas existem para regular um padrão de produção ao alcance da média de utentes. No entanto, há fórmulas não-previstas, às

vezes surpreendentes, que enriquecem a expressão e amplificam o potencial semiótico do texto: ora pela escolha do item sógnico mais apropriado ora pelo arranjo mais estratégico dos signos.” (SIMÕES, 2009, p. 93-94)

Nessa perspectiva, as observações da semioticista, que também produziu trabalhos orientados pela Estilística, apresentam uma interseção com a ciência que se ocupa do estilo ou “a expressão dos fatos da sensibilidade pela linguagem e a ação dos fatos de linguagem sobre a sensibilidade”, conforme estabelecido por Charles Bally (*Apud* MONTEIRO, 2009, p. 39).

Segundo Câmara Jr. (1978), “a estilística vem complementar a gramática” (1978, p. 14), investigando os desvios do sistema linguístico, que inscrevem no discurso uma personalidade ou estilo. O estudioso explica que o sistema linguístico proporciona certo grau de liberdade ao falante, o que dá margem à atividade criadora. Em outras palavras, “a liberdade que a língua faculta num ou noutro ponto permite-nos ser originais continuando, pelo menos, inteligíveis; e essa oportunidade o nosso espírito logo aproveita para o fim das suas exigências expressivas” (1978, p. 16).

Câmara Jr. afirma que um dos propósitos da Estilística é a “depreensão desse mecanismo de motivações que a linguagem expressiva estabelece, entre o significante e o significado” (1978, p. 19). Ou seja, a Estilística, até certo ponto, questiona ou relativiza a arbitrariedade do signo linguístico, postulada por Saussure: “a carga expressiva, estendendo-se a todos os elementos linguísticos, forceja por anular o princípio da arbitrariedade, sob cuja égide eles se constituíram” (1978, p. 18).

O estilo, segundo o autor, não se limita ao plano individual. Reconhecido o valor social da linguagem, Câmara Jr. amplia a noção de estilo para o plano coletivo: “o estilo individual se esbate, assim, no estilo de uma época, de uma classe, de uma cidade, de um país. E é desta sorte que se pode falar até no estilo de uma língua, como pôs em evidência Bally para o francês em cotejo com o alemão” (1978, p. 16).

Nas palavras do estudioso:

Visando à pesquisa da personalidade linguística, podemos fazer a estilística de um sujeito falante especialmente dotado, e, no âmbito literário, concentrarmo-nos num poeta ou num pensador de nota. Dada, por outro lado, a circunstância de que o estilo tende a ser um denominador comum de um grupo humano coeso, podemos no mesmo sentido tratar de uma época, ou de uma escola literária, ou de uma classe social, ou investigar uma gíria, quer entendida como calão de malfeitores, onde se exteriorizam recalques e impulsos afetivos, quer ainda, lato-sensu, como um estilo popular coletivo. (CAMARA JR., 1978, p. 23)

Martins, tratando da estilística da palavra, afirma que os substantivos e adjetivos – classes de que se ocupa o presente trabalho – se incluem na categoria das palavras lexicais, “também chamadas lexicográficas, nocionais, reais, plenas” (2000, p. 77). A autora explica que essas palavras, “mesmo isoladas, fora da frase, despertam em nossa mente uma representação, seja de seres, seja de ações, seja de qualidades de seres ou modos de ações” (2000, p. 77). Segundo Martins as palavras lexicais

“têm significação extralinguística ou externa, visto que remetem a algo que está fora da língua e que faz parte do mundo físico, psíquico ou social” (2000, p. 77).

Lapa, a respeito do valor estilístico do substantivo, observa que “pouco difere do adjetivo, são dois aspectos duma mesma realidade linguística” (1982, p. 92). Segundo o autor, “a própria origem do nome tem mais de adjetivo do que de substantivo” (1982, p. 92), já que “ao princípio, todos os seres foram designados por uma qualidade fundamental que os caracterizava” (1982, p. 92). O estudioso ressalta a importância do adjetivo na arte de escrever, pois a aplicação precisa dessa categoria de palavras contribui para “dar cor a tudo, às coisas e aos pensamentos” (1982, p. 99).

A fim de subsidiar a leitura do fragmento do cordel *O Romance do Pavão Misterioso* e compreender o evidente diálogo desse texto com outros, consideram-se os estudos de Bakhtin (2000). Sobre a relação dialógica entre os enunciados, o autor explica que o discurso sempre recebe uma atitude do ouvinte como resposta.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em colaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 2000, p. 290)

Nessa perspectiva, a “atitude responsiva ativa” transforma o ouvinte em produtor de discurso. Nas palavras do estudioso: “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (2000, p. 290).

Segundo a orientação bakhtiniana, a interação humana ocorre em uma cadeia complexa de enunciados que são produzidos a partir de outros, em um processo contínuo.

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. (BAKHTIN, 2000, p. 291)

Bakhtin esclarece que os enunciados carregam reminiscências de outros com os quais dialogam. Nas palavras do autor, “o enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal” (2000, p. 316). O estudioso afirma ainda que o enunciado é uma “resposta a enunciados anteriores”, pois “refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles” (2000, p. 316).

Em estudo sobre o pensamento de Bakhtin, Fiorin distingue enunciado e texto. O enunciado, segundo o pesquisador, é “um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado pela possibilidade de admitir uma réplica” (2008, p. 52), corresponde a “uma posição assumida por um enunciador” (2008, p. 52). Fiorin afirma que “o texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada da materialidade, que advém do fato de ser um conjunto de signos” (2008, p. 52). Nessa perspectiva, “há relações dialógicas entre enunciados e entre textos” (2008, p. 52). As relações dialógicas materializadas em textos são chamadas, segundo o estudioso, intertextualidade.

Na próxima seção, será apresentada uma análise concentrada nos efeitos de sentido decorrentes dos substantivos e adjetivos empregados no poema de cordel *O Romance do Pavão Misterioso*. Além disso, investiga-se o diálogo desse texto com um conto de *As Mil e Uma Noites* e com a canção *Pavão Misterioso*, de Ednardo, a fim de ressaltar a riqueza sónica que se materializa no cordel de José Camelo de Melo Rezende, consagrando-o como um tesouro da literatura popular.

2. Análise do corpus

Devido à extensão do poema de cordel *O Romance do Pavão Misterioso*, destacou-se um fragmento composto por oito estrofes. Ressalte-se que é um poema muito tradicional, considerado um dos clássicos da literatura de cordel, com sua presença garantida em diversas antologias e estudos dos pesquisadores dessa manifestação da literatura popular. Esse famoso poema, escrito por José Camelo de Melo Rezende, nascido em Guarabira (PB) em 1885 e falecido em 1964, teve sua primeira edição em 1923. Os versos de José Camelo contam a história fantástica de um jovem turco apaixonado, chamado Evangelista, que contrata um engenheiro para inventar um aparelho que lhe possibilitasse um encontro com Creuza, uma linda condessa grega que vivia reclusa por ordem de seu pai.

– Eu fiz um aeroplano
da forma de um pavão
que arma e se desarma
comprimindo em um botão
e carrega doze arrobas
três léguas acima do chão.

Foram experimentar
se tinha jeito o pavão
abriram alavanca a chave
encarnaram num botão
o monstro girou suspenso
maneiro como um balão.

O pavão de asas abertas
partiu com velocidade
cortando todo o espaço
muito acima da cidade
como era meia-noite
voaram mesmo à vontade.

Então disse o engenheiro
– já provei minha invenção,
fizemos a experiência
tome conta do pavão
agora o senhor me paga,
sem promover discussão.
Perguntou Evangelista:
– quanto custa o seu invento?
– Dê-me cem contos de réis
achas caro o pagamento?
o rapaz lhe respondeu:
– acho pouco dou duzentos.

Edmundo ainda deu-lhe
mais uma serra azougada
que serrava caibro e ripa
e não fazia zoadas
tinha os dentes igual navalha
de gume bem afiada.

Deu um lenço enigmático
que quando Creuza gritava
chamando pelo pai dela
então o moço passava
ele no nariz da moça
com isso ela desmaiava.

Então disse o jovem turco:
– muito obrigado fiquei,
do pavão e dos presentes
para lutar me armei
amanhã à meia-noite
com Creuza conversarei.



Os substantivos e adjetivos observados nas estrofes em análise constroem um ser ambíguo: um aeroplano em forma de pavão. Como aeroplano, dotado de mecânica e capacidade de voo e transporte, inserido no mundo objetivo, concreto, pesado; como pavão, caracterizado por magia, mistério, liberdade, envolto por um universo subjetivo, abstrato, afetivo. Na tabela abaixo, os substantivos e adjetivos estão organizados por estrofe e segundo a relação com o mundo objetivo da máquina ou com o universo fantástico do pavão misterioso.

Tabela 1. Substantivos e adjetivos organizados por linhas isotópicas.

Substantivos e Adjetivos	Aeroplano – Mundo Objetivo	Pavão – Universo Fantástico
Estrofe 1	aeroplano, botão, arrobas, léguas, chão	pavão
Estrofe 2	jeito, alavanca, chave, botão, maneiro, suspenso	pavão, monstro, maneiro, suspenso, balão
Estrofe 3	asas abertas, velocidade, espaço, cidade	pavão, asas abertas, espaço
Estrofe 4	engenheiro, invenção, experiência, discussão	pavão
Estrofe 5	Evangelista, invento, réis, caro, pagamento, rapaz, pouco	Evangelista
Estrofe 6	Edmundo, serra, caibro, ripa, zoada, dentes, navalha, gume, afiada	(serra) azougada
Estrofe 7	lenço, Creuza, pai, moço, nariz, moça	(lenço) enigmático
Estrofe 8	jovem turco, obrigado, presentes, Creuza	pavão

Contabilizam-se mais palavras referentes ao aeroplano e ao correspondente mundo objetivo do que palavras referentes ao pavão e à dimensão encantada que o acompanha. Todavia, essa análise está focada nos vocábulos que participam da construção da esfera fantástica. As estrofes mais ricas em substantivos e adjetivos que remetem à fantasia são a segunda e a terceira do fragmento, justamente as estrofes que narram o momento do voo, o instante em que se abandona o chão e torna-se possível um afastamento da realidade, a aventura, a realização do sonho mitológico de Ícaro.

Alguns substantivos e adjetivos da coluna relativa ao aeroplano e ao mundo objetivo se repetem, nessa análise, na coluna dos termos relativos ao pavão e ao universo fantástico. *Maneiro* e *suspenso* são adjetivos que caracterizam objetos concretos, todavia, como denotam a leveza, se opõem ao peso da realidade. A expressão *asas abertas* pode fazer referência a aeroplanos, mas também aos pássaros que despertam a inveja e a imaginação do ser humano, e o substantivo *espaço* ultrapassa o sentido físico, contagiado pelos mistérios vislumbrados no firmamento. Optou-se por repetir também nas duas colunas o substantivo próprio *Evangelista*, que não remete, especificamente, a um universo mágico, todavia, por significar o sujeito que prega o Evangelho, carrega traços de religiosidade, pureza, aproximação de Deus, reforçando a natureza sobrenatural do pavão em que o jovem se desloca em direção ao amor.

Observando-se com mais atenção os substantivos e adjetivos da terceira coluna, conclui-se que a isotopia do mistério em torno do pavão é construída pelo emprego de signos que o determinam como um ser fantástico: *monstro*, capaz de transpor o peso da realidade: *maneiro*, *suspenso*, comparado a um objeto que evoca o lúdico, a inocência, o infantil: *balão*. A *serra* e o *lenço*, instrumentos complementares recebidos por Evangelista junto com o pavão, apresentam propriedades mágicas, pois são caracterizados, respectivamente, pelos adjetivos *azougada* e *enigmático*.

Cabem algumas considerações sobre o substantivo nuclear do poema: *pavão*. Esse substantivo faz referência a um animal que representa a beleza e a vaidade. O verbete pavão, no *Dicionário de Símbolos*, apresenta informações muito curiosas:

Embora imediatamente façamos do pavão uma imagem de vaidade, essa ave de Hera (Juno), a esposa de Zeus (Júpiter), é antes de tudo um símbolo solar; o que corresponde ao desdobramento de sua cauda em forma de roda. (...) É ainda nesse caso o símbolo da beleza e do poder de transmutação, pois a beleza de sua plumagem é supostamente produzida pela transmutação espontânea dos venenos que ele absorve aos destruir as serpentes. Sem dúvida, se trata aí, acima de tudo, de um simbolismo da imortalidade. (...) Na tradição cristã, o pavão simboliza também a roda solar e, por esse fato, é um signo da imortalidade; sua cauda evoca o céu estrelado. (...) O pavão serve às vezes de montaria, ele dirige de maneira certa seu cavaleiro. Chamado de animal de cem olhos, ele se torna o símbolo da beatitude eterna, da visão face a face de Deus pela alma. (...) Nas tradições esotéricas, o pavão é um símbolo de totalidade, na medida em que reúne todas as cores no leque de sua cauda aberta. (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2015, p. 692-693)

Observa-se que a simbologia do pavão se mantém no poema de cordel, pois o misterioso pássaro está relacionado, na narrativa em versos, à transformação, à vitória do bem contra o mal, à superação, à liberdade, ao amor. Além disso, o pavão é o meio de transporte que leva o jovem apaixonado à sua realização heroica. Quanto à beatitude relacionada ao pavão, infere-se que é confirmada pelo substantivo próprio que nomeia seu condutor: *Evangelista*, aquele que proclama o Evangelho.

A natureza encantada do pavão é reforçada pela imagem xilogravada na capa do folheto. Seguindo a perspectiva de Simões (2009), considera-se, nessa análise, que a figura do pavão sobre um fundo escuro representando o céu estrelado da meia-noite contribui para a compreensão do viés misterioso que permeia a narrativa do poema. O voo, à noite, as estrelas, todos esses elementos reiteram o universo do sonho, da subjetividade que o texto em foco se esforça para despertar no leitor/ouvinte.



Imagem 1. Capa do folheto O Romance do Pavão Misterioso

Aprofundando um pouco mais a investigação sobre o poema de José Camelo de Melo Rezende, ratifica-se que a viagem do pavão misterioso é longa. Há muitas semelhanças entre o poema de cordel e um conto árabe de *As mil e uma noites*. Nesse conto, Sherazade narra a história de um ancião que vivera um romance com uma princesa chamada Scirina. Sherazade conta a aventura ao sultão Shariar, seu marido, em uma tentativa de escapar da morte, pois ele decidira se casar cada noite com uma mulher e, na manhã seguinte, matá-la, para punir a malícia e a infidelidade feminina. O ato de narrar, desse modo, coincide com a sedução e com a vontade de viver.

Eis um fragmento do conto:

Com as tábuas o carpinteiro fez, com a ajuda do forasteiro, uma caixa de dois metros de comprimento por um e meio de largura. Terminada a caixa, o forasteiro a cobriu com um tapete da Pérsia e mandou que a levassem a um descampado. Pediu que os escravos se retirassem e, estando a sós comigo, de repente a caixa levantou voo e sumiu nas nuvens. Depois desceu e pousou a meus pés.

– Vês que é um veículo bastante cômodo – disse ele, acrescentando que o recebesse como um presente seu. – Assim podes realizar as viagens que quiseses a qualquer parte do mundo.

Agradei o presente e, dando-lhe uma bolsa cheia de dinheiro, perguntei como se punha o veículo em movimento.

– Eu te mostrarei – respondeu, fazendo-me entrar na caixa com ele. Tocou em um parafuso e logo estávamos voando.

(...)

Depois de várias demonstrações, fez a caixa tomar a direção de minha casa e pousamos em meu jardim. O forasteiro despediu-se de mim e então guardei a caixa em um dos cômodos da casa.

Continuei minha vida de farras com os amigos até consumir quase tudo o que possuía. Tomei dinheiro emprestado e em consequência disso tive que enfrentar muitas complicações. Recorri então à minha caixa: pus nela víveres, peguei o dinheiro que me restava, a levei secretamente para o jardim e levantei voo, indo assim para longe de meu país e de meus credores.

Durante toda a noite voei com o máximo de velocidade e ao despontar do dia, olhei por um buraco da caixa e só vi montanhas, precipícios e campos desertos. Continuei voando por todo aquele dia e à noite, até amanhecer, quando me vi sobre um espesso bosque junto ao qual havia uma pequena cidade. Detive-me para contemplar a cidade e especialmente um magnífico palácio que ali havia; próximo divisei um camponês que lavrava o solo. Desci no bosque e ali deixei a caixa. Aproximei-me do camponês e perguntei-lhe como se chamava aquela cidade.

– Jovem – respondeu-me ele, – vê-se logo que és estrangeiro, já que ignoras chamar-se Gazna esta cidade, residência do bom e valoroso rei Bahaman.

– E quem mora naquele palácio?

– O rei Gazna, que o fez construir para nele encerrar a princesa Scirina, sua filha, pois, segundo o horóscopo, será enganada por um homem.

(...)

Após consumir as provisões que me restavam, decidi passar a noite ali. Mas não consegui dormir. Não parava de pensar na princesa Scirina a que se referira o camponês. Imaginava-a uma mulher formosa como jamais vira outra na vida e, de tanto nela pensar, tive vontade de tentar a sorte. Disse-me que seria necessário transportar-me ao terraço do palácio e penetrar no quarto da princesa. Pode ser que eu agrade a ela, quem sabe? (GULLAR, 2015, 38-40)

Percebe-se um diálogo entre o poema de cordel e o conto árabe, uma retomada da ideia de usar um objeto mágico para voar até o quarto da princesa enclausurada e vencer os obstáculos impostos pela realidade que oprime o amor, a fantasia, o encantamento.

Sabendo-se que a Península Ibérica foi ocupada pelos árabes no Século VIII e que estes lá permaneceram por um longo período, compreende-se que essa história fantástica tenha chegado ao território brasileiro na bagagem portuguesa, transformando a caixa mágica em pavão misterioso. O objeto mágico que possibilita a superação das limitações humanas adquiriu, no cordel, cores, beleza, vida, um mistério maior.

A viagem do pavão misterioso no curso do tempo continua, estabelecendo novas relações dialógicas, materializadas em textos como a canção *Pavão Misterioso*, composta pelo cantor e compositor cearense Ednardo, em 1974. Essa música é o tema do personagem João Gibão, da novela *Saramandaia*, apresentada pela rede Globo em 1976 e reprisada em 2013. O personagem João Gibão se caracteriza como um jovem estranho, dotado de asas e capacidade de voar, que luta

para ser aceito por si próprio e pelos outros e para viver a plenitude do amor. Transcreve-se a seguir a letra da canção de Ednardo.

Pavão misterioso

Pássaro formoso

Tudo é mistério

Nesse teu voar

Ai se eu corresse assim

Tantos céus assim

Muita história

Eu tinha pra contar

Pavão misterioso

Nessa cauda

Aberta em leque

Me guarda moleque

De eterno brincar

Me poupa do vexame

De morrer tão moço

Muita coisa ainda

Quero olhar

Pavão misterioso

Pássaro formoso

Tudo é mistério

Nesse teu voar

Ai se eu corresse assim

Tantos céus assim

Muita história

Eu tinha pra contar

Pavão misterioso

Pássaro formoso

No escuro dessa noite

Me ajuda a cantar

Derrama essas faíscas

Despeja esse trovão

Desmancha isso tudo

Que não é certo não

Pavão misterioso

Pássaro formoso

Um conde raivoso

Não tarda a chegar

Não temas minha donzela

Nossa sorte nessa guerra

Eles são muitos

Mas não podem voar

(EDNARDO. Pavão Misterioso. In: *Acervo Especial*. Coletânea. RCA/ BMG, 1993. Faixa n. 1).

A canção de Ednardo recupera os sentidos de amor, beleza, mistério, inocência, superação, coragem, que envolvem a narrativa do pavão misterioso. Viver, nesse texto, é ter história para contar, assim como ocorre no duelo de Sherazade contra a morte. De modo análogo, o povo nordestino, a despeito das condições desfavoráveis e das desigualdades sociais, constrói um patrimônio cultural valioso que embeleza a vida e fortalece a identidade nordestina. Podemos citar como manifestações desse patrimônio a música, as danças, as festividades, a culinária, o artesanato, o cordel. A música, a poesia, o amor, nessa perspectiva, têm o poder de “desmanchar” as mazelas do mundo e sustentar a vida.

Retomando a apreciação dos substantivos e adjetivos do cordel *O Romance do Pavão Misterioso*, infere-se que sua seleção e emprego, de acordo com o conteúdo semântico que carregam, contribuem de modo significativo na criação da atmosfera de encantamento e superação em torno da figura sobrenatural do pavão misterioso. A elaboração do texto possibilita o resgate da(s) narrativa(s) que jaz(em) na memória ancestral, acrescentando novos elementos e permitindo novos diálogos. Desse modo, a história do pavão misterioso segue seu curso na linha dinâmica e contínua onde passeia a inventiva dos poetas.

A seleção e o emprego vocabular, sobretudo no que diz respeito aos substantivos e adjetivos referentes ao universo fantástico despertado pelo voo do pavão misterioso, são motivados pela intenção ou necessidade de expressar o sentimento místico que permeia a existência humana, em especial, brasileira e nordestina. O poema de José Camelo é icônico, à medida que representa o modo de ser do sujeito nordestino, que acredita no amor, na liberdade, no socorro sobrenatural que garante a justiça e a supremacia do bem.

O cordel *O Romance do Pavão Misterioso* traduz, com sua linguagem simples, musicalidade, beleza, riqueza sónica, misticismo, o estilo de um povo. Os substantivos e adjetivos, que remetem ao extralinguístico, ao mundo do leitor, são selecionados e empregados de modo a atrair o público, estabelecendo uma familiaridade do texto com o imaginário do povo, seus medos, suas crenças, suas curiosidades. O poeta lança sua palavra para seduzir o leitor, assim como o pavão abre sua cauda colorida em leque para atrair a fêmea e a admiração humana. O sucesso na iconicidade verbal do cordel de José Camelo é evidente nos diálogos estabelecidos com diversos textos, como a canção de Ednardo e a novela *Saramandaia*. A história do pavão encantado permanece viva, nova e fecunda, constituindo rico material para estimular produções artísticas e pesquisas científicas.

3. Conclusão

Na análise do fragmento do poema *O Romance do Pavão Misterioso*, de José Camelo de Melo Rezende, um clássico da literatura de cordel, observa-se que a seleção e o emprego dos substantivos e adjetivos contribuem para que a elaboração do texto resulte em riqueza sónica e expressividade. No poema em foco, alguns substantivos e adjetivos sustentam o recorte isotópico da realidade, no qual o pavão é descrito como uma máquina, um aeroplano com suas engrenagens, um objeto criado, experimentado e negociado pelos homens. Outros substantivos e adjetivos sustentam o recorte isotópico do encantamento, no qual o pavão é um ser fantástico que representa a subjetividade humana, seus anseios por amor, justiça, liberdade, sua crença no sobrenatural.

Esse universo mágico que envolve o pavão misterioso desliza na linha do tempo, por meio da palavra, que manifesta as profundezas do imaginário popular. Resgata o passado, mantendo vivas as memórias, conforme constatado no diálogo estabelecido com o conto árabe de *As Mil e Uma Noites*, renova-se, inspirando os poetas e artistas na criação de outros textos, como a canção *Pavão Misterioso*, de Ednardo. Essas relações de sentido que mantêm viva e nova a história fantástica do



pavão ocorrem por meio dos arranjos linguísticos que permitem dar vazão à afetividade e atingir a emoção do ouvinte ou leitor.

A literatura de cordel, neste trabalho representada pelo poema *O Romance do Pavão Misterioso*, expressa a ancestralidade, a identidade e as perspectivas do povo brasileiro, especialmente nordestino. Com linguagem simples e riqueza sónica, o cordel constitui patrimônio cultural e linguístico de valor imensurável, merecendo destaque nas escolas e universidades, pois documenta, nos versos dos poetas populares, o pensamento do povo, o que percebe do mundo objetivo e o colorido subjetivo com que enfeita e supera a realidade em que vive.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CÂMARA Jr. J. M. *Contribuição à Estilística Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.
- CHEVALIER, J. e GHEERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos*. 28. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.
- EDNARDO. Pavão Misterioso. In: *Acervo Especial*. Coletânea. RCA/ BMG, 1993. Faixa n. 1.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- GULLAR, F. (trad.) *As mil e uma noites: contos árabes*. 5. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2010.
- LAPA, M. R. *Estilística da língua portuguesa*. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- MARTINS, N. S. *Introdução à Estilística*. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
- MONTEIRO, J. L. *A Estilística: Manual de análise e criação do estilo literário*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- REZENDE, J. C. M. *O Romance do Pavão Misterioso*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Literatura de Cordel, 2000. Folheto.
- SIMÕES, D. *Iconicidade Verbal: Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

Karitiana: uma língua com dupla marcação de modo

Luiz Fernando Ferreira¹

1. Introdução

Modalidade é uma categoria do significado translinguística, ou seja, a expressão dessa categoria pode ser observada e estudada em diversas línguas do mundo (Palmer, 2001). A boa descrição de uma categoria translinguística deve levar em conta como essa categoria se comporta nas mais variadas línguas, dessa maneira, ela só é possível quando há dados em boa quantidade e qualidade provenientes de línguas de diferentes famílias e troncos linguísticos. Um estudo que descreva modalidade através de dados de apenas uma família específica ou mesmo de um tronco específico podem enviesar a discussão deixando de lado como essa categoria do significado se manifesta em famílias ou troncos linguístico diferentes.

Apesar dos estudos com modalidade em diferentes línguas ser de extrema relevância, o material sobre modo e modalidade disponível em línguas não familiares possui problemas em relação a sua quantidade e qualidade (Palmer, 2001).² Em relação a quantidade de dados, Palmer (2001) menciona haver menos dados do que o desejado para se fazer um estudo tipológico de modalidade nas diferentes línguas do mundo. Os estudos teóricos em línguas indígenas costumam, segundo o autor, focar em outras categorias como tempo e aspecto e poucos realizam um estudo embasado sobre modalidade sendo essa a razão para a pouca quantidade de dados. O segundo problema está relacionado a qualidade dos dados que ocorre devido aos seguintes fatores: (i) em alguns trabalhos com línguas não familiares, percebe-se a imposição de categorias tradicionais às línguas que estão sendo analisadas e (ii) nesses trabalhos também há problemas em relação às interpretações dos dados feitas pelos autores.

O primeiro problema ocorre quando gramáticas de línguas indo-europeias são tomadas como modelo na hora de analisar uma língua indígena ou africana fazendo com que apareçam na descrição dessas fenômenos que não ocorrem nessa língua. Um exemplo desse fato pode ser observado em Anchieta (1595), que faz a gramática do Tupi Antigo tomando como modelo a gramática do Latim. O autor, influenciado pelo Latim, apresenta sentenças em Tupi Antigo como estando no modo indicativo, sendo que, essa língua não possui nenhuma marca morfológica no verbo a qual pode se referir como sendo modo indicativo.³ O mesmo equívoco pode ser observado nos materiais didáticos elaborados por Navarro para o Tupi Antigo (2005) e para o Nheengatu (2011). Esses materiais fazem

1 Mestrando em Linguística, USP, Apoio Capes.

2 O termo *não familiar* será usado aqui para se referir as línguas que possuem poucas ou nenhuma análise como as línguas indígenas e africanas. O termo é uma tradução direta de *unfamiliar languages* usado por Palmer (2001) para se referir a essas línguas.

3 Anchieta, J. d. (1595). *Arte de Grammatica da Lingva Mais Vsada na Costa do Brasil*. Coimbra: Antonio Mariz.

uso do termo *modo indicativo* para descrever sentenças nessas línguas quando, na realidade, elas não possuem nenhuma marca morfológica no verbo que possa ser classificada como de modo indicativo.^{4,5}

O segundo problema com os trabalhos produzidos sobre modalidade relatado por Palmer (2001) é a falta de um tratamento teórico ao lidar-se com as categorias modo/modalidade. Segundo o autor, a qualidade dos dados sobre modo/modalidade é questionável, pois sem um embasamento teórico explícito para embasar a classificação, essa categorização de um morfema/partícula como modo está sujeita apenas a interpretação do autor que pode estar equivocada. Um exemplo disso é dado por Palmer (2001) em uma análise da língua Hidatsa feita por Matthews (1965). Nessa análise vários dos fenômenos são tratados como modo pelo autor e Palmer (2001), em uma análise mais acurada dos dados, afirma que a análise de Matthews (1965) está equivocada.^{6,7}

Tendo em vista os problemas existentes em relação a escassez de dados de modo e modalidade em línguas menos conhecidas e o problema com os dados existentes, é extremamente relevante a condução de pesquisas que investiguem o tema com um aporte teórico adequado. É nesse contexto que esta pesquisa se insere com dois objetivos gerais: (i) ampliar o conhecimento sobre as categorias modo/modalidade estudando-as em uma língua tipologicamente diferente e (ii) contribuir com a melhora da descrição de línguas indígenas em relação as categorias modo e modalidade realizando um estudo empírico embasado teoricamente.

O objeto de estudo desta pesquisa é a língua Karitiana. O Karitiana é uma língua indígena da família Tupi e da subfamília Arikém falada por aproximadamente 350 falantes em um reserva indígena próxima a cidade de Porto Velho. A língua é a única remanescente de sua subfamília e corre risco de extinção devido à baixa quantidade de falantes.

Esta pesquisa coletou dados em Karitiana a fim de descrever o comportamento das categorias modo e modalidade nessa língua. Os dados analisados neste trabalho são provenientes de duas fontes que são os textos disponíveis na língua que narram mitos e lendas na língua e dados coletados pelo autor deste artigo com informantes da tribo Karitiana. Os dados foram coletados através de elicitación contextualizada de dados seguindo a metodologia defendida por Matthewson (2004) e Sanchez-Mendes (2014) para coleta de dados em línguas indígenas para um estudo semântico.

Este estudo mostrou que a língua Karitiana possui um comportamento singular porque possui dois lugares para marcar modo na estrutura morfológica do verbo. Essa língua parece diferenciar dois tipos de modo através do comportamento morfossintático e semântico: (i) modo como um morfema que expressa modalidade e (ii) modo como um morfema que expressa tipos sentenciais. A língua permite que esses dois tipos coocorram na estrutura do verbo.

4 Navarro, E. d. (2005). *Método moderno de Tupi Antigo: A língua do Brasil dos primeiros séculos*. São Paulo: Global.

5 Navarro, E. d. (2011). *Curso de Língua Geral (nheengatu ou tupi moderno)*. São Paulo.

6 Matthews, G. H. (1965). *Hidatsa syntax*. The Hague: Mouton. 31, 70, 72, 78, 83.

7 Este artigo não estrará em detalhes sobre os problemas que Palmer (2001) encontra nos autores (ver Palmer, 2001).

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: A segunda seção apresenta a descrição da categoria modo em Karitiana feita por Storto (2002). A terceira seção traz o quadro teórico que embasa este trabalho. A quarta seção traz a análise dos dados e a quinta seção traz as considerações finais.

2. Modo em Karitiana segundo Storto (2002)

O objetivo desta seção é mostrar a análise para a categoria modo feita por Storto (2002). Esse tema em Karitiana foi tratada unicamente por Storto (1999, 2002). A autora afirma que “o Karitiana tem um sistema de modo bastante desenvolvido porém ainda pouco entendido”. A concepção adotada por Storto (com. pess.) é a de modo como um morfema marcador de tipo sentencial. Para a autora a língua possui seis morfemas marcadores de modo, a saber: *na(ka)-/ta(ka)-* que marcam o declarativo, *pyt-* que marca o modo assertivo, *-a/-y/-ø* que marcam o modo imperativo, *pyn-* que marca o modo deôntico, *jỹ-* que marca o modo condicional e *iri-* que marca o modo citativo.

Os morfemas *na(ka)-/ta(ka)-* marcam o modo declarativo que é utilizado para se fazer uma declaração na língua como pode ser observado em (01) abaixo:

- (01) taso ø-**na**-oky-t boroja
 taso 3-**dec**-matar-nfut cobra
 ‘O homem matou a cobra’ (Storto, 2002)

O morfema *pyt-* marca o modo assertivo que é utilizado, segundo a autora, nos seguintes contextos: (i) em passivas, (ii) em respostas afirmativas à perguntas polares, (iii) em início e fim de narrativas e (iv) em enunciados enfáticos. O morfema *iri-* marca o modo citativo e ocorre prefixando o verbo dizer quando este possui uma citação como encaixada. O uso de ambos os morfemas pode ser observado no exemplo (02) abaixo:

- (02) ø-**py**-se’adn-yn ø-**iri**-‘a-j Botỹj
 3-**ass**-ser.bom-nfut 3-**cit**-dizer-fut Botỹj
 “‘Sim, está bom’ disse Botỹj’ (Storto, 2002)

Os morfemas *-a/-y/-ø* marcam o modo imperativo que é utilizado para ordens como pode ser observado no exemplo (03) abaixo.⁸

- (03) a-tat-**a**
 2-ir-**imp**
 ‘Vá!’ (Storto, 2002)

8 Para Storto (1999, 2002) todos os morfemas de modo são prefixos. Os morfemas de modo imperativo aparecem como sufixo devido a reajustes causados pelo tom (Storto, com. pess.).

O morfema *pyn-* marca o modo deôntico que é utilizado para expressar um dever na língua como pode ser observado no exemplo (04) abaixo.

- (04) $\emptyset$ -**pyn**-pyt'y-t
 3-**deo**-comer-nfut
 'Ele deve comer' (Storto, 2002)

O morfema *jỹ-* marca o modo condicional que é utilizado para expressar o sentido condicional na língua como pode ser observado no exemplo (05) abaixo.

- (05) yn $\emptyset$ -**jỹ**-pit eremby [a-otam-am]
 1 3-**cond**-amarrar rede [2-chegar-perfvo]
 'Eu amarraria a rede se você tivesse chegado' (Storto, 2002).

Esta seção apresentou a análise de Storto (2002) para a categoria funcional modo em Karitiana. A próxima seção apresentará o conceito de modo utilizado neste trabalho para o aprofundamento da análise dos morfemas classificados como modo em Karitiana.

3. Modo, modalidade e força ilocucionária

O objetivo desta seção é apresentar os paradigmas teóricos utilizados por esta pesquisa para a reanálise dos morfemas de modo em Karitiana. Esta pesquisa trabalhou com o conceito de modo de dois paradigmas: a semântica e a pragmática.

Semanticamente assume-se que modo são marcas gramaticais que expressam modalidade (Bybee, 1985; Palmer, 2001; Portner, 2011). A modalidade é uma categoria semântica e sua relação com os morfemas de modo seria semelhante à relação entre noção semântica de tempo e os morfemas de tempo (Palmer, 2001). A modalidade na semântica formal está relacionada à expressão de necessidades e possibilidades (Kratzer, 1981; von Stechow, 2006; Hacquard, 2011).

Há cinco tipos principais de modalidade (von Stechow, 2006), a saber: (i) epistêmica; (ii) deôntica; (iii) bulética; (iv) teleológica e (v) circunstancial.⁹ A modalidade epistêmica está relacionada a expressão de necessidades/possibilidades de acordo com o que se sabe a partir das evidências como pode ser observado no exemplo (06) abaixo.

- (06) (De acordo com as evidências disponíveis,) *Tem de estar chovendo*. [após observar pessoas entrando com guarda-chuvas molhados]

⁹ Essa lista apresentada não é uma lista fechada de todas as modalidades uma vez que outros tipos de modalidades aparecem descritos em Kratzer (1981) ou Hacquard (2011). Essa lista traz aquelas que são as modalidades mais consensuais nos trabalhos em semântica formal.

A modalidade deôntica está relacionada à expressão de necessidades/possibilidades de acordo com as leis e regras como pode ser observado no exemplo (07) abaixo.

(07) (De acordo com as regras do hospital,) *visitantes têm de sair às 16h.*

A modalidade bulética está relacionada a expressão de necessidades/possibilidades de acordo com os desejos de alguém como pode ser observado no exemplo (08) abaixo.

(08) (De acordo com os meus desejos,) *você tem de ir pra cama em 10 minutos.*

A modalidade teleológica está relacionada a expressão de necessidades/possibilidades de acordo com um certo objetivo como pode ser observado em (09) abaixo.

(09) (De acordo com o objetivo de chegar na festa a tempo,) *você tem de tomar um taxi.*

A modalidade circunstancial está relacionada a expressão de necessidades/possibilidades de acordo com as circunstâncias como pode ser observado no exemplo (10) abaixo.

(10) (De acordo com a circunstância atual do meu nariz,) *eu tenho de espirrar.*

O que essas modalidades têm em comum é o fato de todas são quantificação sob mundos possíveis (Kratzer, 1981). Isso pode ser constatado nos exemplos (6) e (7) acima. O exemplo (06) expressa que em todos os mundos possíveis acessíveis ao falante a partir das evidências, ‘estar chovendo’ é uma proposição verdadeira e o exemplo (07) expressa que em todos os mundos possíveis acessíveis a partir das regras, a proposição ‘visitantes sair às 16h’ é uma proposição verdadeira.

Dessa forma um morfema no verbo que realize quantificação sob mundos possíveis expressando assim necessidades e/ou possibilidades está expressando algum tipo de modalidade, sendo classificado como modo nesse paradigma.

Na pragmática, por sua vez, o termo modo é utilizado para se referir a morfemas que marcam tipos de sentenças (Portner, 2011). Há três tipos de sentenças que são universais, a saber: (i) as declarativas como em (11), (ii) as interrogativas como em (12) e (iii) as imperativas como em (13) (Portner, 2004).

(11) Ana fuma.

(12) Ana fuma?

(13) Fume!

Os diferentes tipos de sentenças estão relacionadas às diferentes forças ilocucionárias que uma sentença pode ter. Dessa maneira, um morfema que esteja relacionado à expressão da força ilocucionária de uma sentença marca o tipo dessa sentença sendo classificado como modo nesse paradigma.

Uma consequência ocasionada por essa concepção de modo é que não pode haver mais de duas marcas de modo em uma mesma sentença. Se modo está relacionado a expressão de força ilocucionária e cada sentença possui uma única força, então deve haver no verbo apenas uma marca

de modo que esteja relacionada a essa força (Sadock & Zwicky, 1985). Em outras palavras, marcas de modo não coocorrem porque uma sentença têm apenas uma força ilocucionária.

Esta seção apresentou os dois paradigmas que utilizam diferentes concepções para classificar um morfema como modo. A seguir será apresentada a reanálise desses morfemas feita por esta pesquisa a partir desses paradigmas.

4. A dupla marcação de modo em Karitiana

O objetivo desta seção é reanalisar as marcas categorizadas como modo por Storto (1999, 2002) dando enfoque especial a dupla marcação de modo que ocorre nessa língua. É possível observar nos dados em Karitiana que os morfemas categorizados como modo sentencial nessa língua coocorrem entre si, como mostra (14) abaixo. Isso é um problema porque, como visto na seção anterior, a teoria prevê que morfemas de modo não coocorrem (Sadock & Zwicky, 1985).

- (14) a-pip **na-pyn**-kĩkĩ andyk y-‘ete-‘et
aquilo-pos **dec-deo**-chorar asp 1-filho-filho
‘Aí, deve-se chorar então, meu neto.’ (Storto, 2002)

- (15) y-‘it [dinheiro tyyt y-aki-ip] [a-**ta-jỹ**-hit celular]-ty
1-filho [dinheiro ter 1-cop-?] [2-**dec-cond**-dar celular]-ty
‘Meu filho, se eu tivesse dinheiro, eu te daria um celular’

Como lidar com essa dupla marcação na mesma sentença? Há duas possibilidades. Ou a teoria precisa ser revista ou a classificação desses morfemas deve ser reanalisada. Esta pesquisa optou pela reanálise dos morfemas. Como visto na seção 2 Storto (1999, 2002) constatou apenas uma posição na estrutura morfológica do verbo para a marcação de modo. A estrutura para a autora de uma verbo na matriz seria a seguinte:

PESSOA-MODO-RAIZ-TEMPO

Esta pesquisa, porém, constatou dois morfemas categorizados como modo ocorrendo entre o morfema de pessoa e a raiz verbal, ou seja, há duas posições para morfemas de modo entre o morfema de pessoa e a raiz verbal como representado abaixo:

PESSOA-MODO₁-MODO₂-RAIZ-TEMPO

Os testes elaborados pelo autor deste artigo mostraram que o morfema que ocorre na primeira posição interage com o tipo de sentença como pode ser observado comparando-se os dados (16) e (17) abaixo. O dado (16) é uma sentença negativa e o verbo apresenta apenas o morfema *pyn-*. Quando o dado é colocado em um contexto declarativo o morfema *na-* classificado como modo declarativo aparece como pode ser observado em (17).

- (16) Atykiri $\emptyset$ -**pyn**-pyt'y gop by'y
Então 3-**deo**-comer vespa osso
'Após colocar a vespa, a pessoa não deve comer'

Contexto: Há um rito de passagem feito pelos homens da tribo em Karitiana no qual fura-se um vespeiro. Após furar o vespeiro, o homem que passa pelo rito não deve comer o que está sendo expresso pela sentença acima.

- (17) Atykiri $\emptyset$ -**na-pyn**-pyt'y gop by'y
Então 3-**dec-deo**-comer vespa osso
'Após colocar a vespa, a pessoa pode comer'

Contexto: Foi perguntado ao informante como ele falaria a sentença (16) se as regras do ritual fossem diferentes e os homens pudessem comer e essa foi a sentença produzida.

A pesquisa de Storto (2002) assume que o Karitiana possui apenas uma posição para marcar modo através de dados como (16) no qual apenas um morfema de modo aparece na estrutura verbal. Esta artigo assume que na estrutura dos verbos nos dados (16) e (17) há duas posições na estrutura morfológica para marcar modo. Porém, em (16) isso é menos transparente porque em sentenças não declarativas o morfema de modo seria zero. Assim, a glosa do dado (16) assumida nesta pesquisa está representada por (18) abaixo.

- (18) Atykiri $\emptyset$ - $\emptyset$ -**pyn**-pyt'y gop by'y
Então 3-**ndec-deo**-comer vespa osso
'Após colocar a vespa, a pessoa não deve comer'

Assumimos aqui a marcação morfológica zero com base na definição de Kehdi (1993, pp. 24-25) que afirma que 'quando uma ausência morfológica é portadora de significado, ela pode ser classificado como morfema zero'. Assim, em Karitiana a ausência de morfemas de modo nessa primeira posição é portadora de significado porque indica que a sentença é não declarativa. Dessa maneira a classificamos neste artigo como morfema zero.

Os morfemas *na-* e $\emptyset$ - que ocorrem nessa primeira posição interagem com o tipo de sentença e podem ser categorizados como modo de acordo o paradigma pragmático explorado na seção 3 que considera que morfemas de modo marcam tipos de sentença.

Os morfemas que ocorrem na segunda posição aparecem sempre relacionados ao tipo de modalidade como pode ser observado em (19) e (21). O morfema *pyn-* que ocorre no dado em (19) está expressando modalidade deôntica realizando uma quantificação universal sob mundos possíveis (Ferreira, 2014) representada pela forma lógica em (20).

- (19) pongyp $\emptyset$ -na-**pyn**-tarak- $\emptyset$
quieta 3-dec-**deo**-andar-nfut
'Tem que andar calado'

- (20) **Pyn** – Para qualquer mundo w , $[[\Box S]]_w = 1$ sse $[[S]]_{w'} = 1$ para todo mundo possível w' tal que $R(w, w')$

PARÁFRASE: Para qualquer mundo w , a sentença 'ser necessário S ' é verdadeira nesse mundo w , se e somente se a sentença ' S ' é verdadeira em um mundo w' , para todo mundo possível w' tal que esse mundo w' seja acessível a partir de w .

O morfema *jỹ-* que ocorre no dado em (21) também realiza uma quantificação universal sob mundos possíveis (Ferreira, no prelo) representada pela forma lógica em (22).

- (21) y-'it [dinheiro tyyt y-aki-ip] [a-ta-**jỹ**-hit celular]-ty
1-filho [dinheiro ter 1-cop-?] [2-dec-**cond**-dar celular]-obl
'Meu filho, [se eu tivesse dinheiro] [eu te daria um celular']

- (22) **Jỹ** - Uma condicional contrafactual $[[\text{se } p \text{ então } q]]$ é verdadeira em w sse para cada P : $P \in Aw([[p]])$ e não há nenhum $Q \in Aw([[p]])$ tal que $P \subset Q$, $\cap P \subseteq [[q]]$

- (23) PARÁFRASE: Uma condicional contrafactual $[[\text{se } p \text{ então } q]]$ é verdadeira em um mundo w se e somente se para cada conjunto de mundos P , esse conjunto que deve ser um subconjunto máximo no conjunto Aw criado a partir do antecedente $[[p]]$ e o consequente $[[q]]$ estiver contido em P .¹⁰

Como pode ser observado, os morfemas *pyn-* e *jỹ-* que ocorrem na segunda posição também podem ser categorizados como modo mas não sob o mesmo paradigma que os da primeira posição. Enquanto os morfemas que ocorrem na primeira posição foram categorizados como modo por estarem relacionados ao tipo de sentença, os da segunda posição podem também ser categorizados como modo a partir do paradigma que assume que modo é um morfema que quantifica sob mundos possíveis exprimindo modalidade.

Essas diferentes concepções de modo são relatadas em Portner (2011) e Saeed (2009). Portner (2011) utiliza os termos 'modo verbal' para se referir a um morfema que expressa modalidade e 'modo

¹⁰ A maneira como a forma lógica denota os significados expressos pelos morfemas não será explorado aqui por questões de espaço. A investigação pormenorizada de cada morfema pode ser vista em Ferreira (2014) e Ferreira (no prelo).

sentencial’ para se referir a um morfema que está relacionado ao tipo de sentença. Esta pesquisa adota essa nomenclatura presente em Portner (2011) de maneira que a estrutura morfológica para os verbos em Karitiana seria a apresentada abaixo.

PESSOA-MODO.SENTENCIAL-MODO.VERBAL-RAIZ-TEMPO

Percebe-se que o que possibilita a coocorrência de morfemas de modo em Karitiana é o fato de que os morfemas que coocorrem não representam o mesmo tipo de modo. A estrutura acima, no entanto, descreve apenas a relação entre os morfemas *na(ka)-/ta(ka)-* (declarativo), *ø-* (não declarativo), *pyn-* (deôntico) e *jỹ-* (condicional). Há dados que sugerem que essa não a única configuração na qual os morfemas de modo podem se organizar nessa língua. Dos seis morfemas categorizados por Storto (2002) como modo e descritos (ver seção 2), apenas quatro foram analisados nesta pesquisa.¹¹ As contribuições semânticas e posições na estrutura morfológica do verbo dos morfemas *iri-* e *pyt-* são desconhecidas. Há dados que sugerem que morfemas de modo em Karitiana ocorrem em outras posições na estrutura morfológica do verbo. Isso pode ser observado no dado (23) abaixo no qual *-wak* é descrito como expressando modalidade bulética. O problema é que *-wak* ocorre como sufixo e não entre a raiz e o morfema de modo sentencial como os outros morfemas que expressam modalidade.

(24) A-tat-a-**wak** an-o?

2-ir-<ve>-**des** 2-q?

‘Você quer ir?’ (Everret, 2006)

Assim, mais pesquisas precisam ser conduzidas a fim de determinar a contribuição semântica e a posição na estrutura morfológica dos morfemas *iri-* e *pyt-* e para determinar todas as configurações possíveis nas quais os morfemas de modo podem se organizar e os fatores relevantes para a variação na posição desses morfemas. Esta seção fez uma reanálise dos morfemas de modo em Karitiana para explicar a razão para coocorrência entre esses morfemas. A próxima seção traz as considerações finais.

5. Considerações Finais

O Karitiana aparentemente apresentava um desafio uma vez que os dados dessa língua apresentavam coocorrência de morfemas de modo o que pareciam desafiar a teoria que prevê que morfemas pertencentes a essa categoria de modo não coocorrem. A partir da reanálise dos dados mostrou-se que os morfemas que coocorrem não são considerados modo a partir do mesmo paradigma, ou seja, não são o mesmo tipo de modo e o que possibilita que eles coocorram entre si. A análise do Karitiana mostra a complexidade que uma língua pode ter ao codificar gramaticalmente informações que são comumente relacionadas à categoria modo mostrando que pode haver duas ou mais posições para essa categoria na estrutura morfológica do verbo.

¹¹ O sufixo *-ø* apresentado por Storto (2002) como modo imperativo é tratado pelo autor como o prefixo não declarativo *ø-* (Ferreira, no prelo).

Lista de Abreviações

1	Primeira pessoa do singular
2	Segunda pessoa do singular
3	Terceira pessoa
ass	Modo assertivo
asp	Aspecto
cond	Modo condicional
cop	Cópula
cit	Modo citativo
dec	Modo declarativo
deo	Modo deôntico
des	Desiderativo
fut	Tempo futuro
imp	Modo imperativo
ndec	Modo não-declarativo
nfut	Tempo não-futuro
obl	Caso oblíquo
perfvo	Aspecto perfectivo
pos	Posposição
q	Partícula de questão
ve	Vogal epentética

Referências bibliográficas

- Bybee, J. L. (1985). *Morphology: a study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: John Benjamins.
- Everett, C. (2006). Patterns in Karitiana: Articulation, Perception and Grammar Ph.D. Dissertation. Houston: Rice University.
- Ferreira, L. (2014). *Modalidade deôntica em Karitiana*. Resumo para o SIICUSP. São Paulo.
- Ferreira, L. (no prelo). *Uma análise de sentenças contrafactuais com enfoque no operador contrafactual jỹ- do Karitiana*.
- Hacquard, V. (2011). Modality. In K. von Stechow, C. Maienborn, & P. Portner (Eds.), *An international Handbook of Natural Language Meaning vol. 2* (pp. 1484-1515). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kehdi, V. (1993). *Morfemas do Português*. São Paulo: Ática.
- Kratzer, A. (1981). The notional category of modality. Em H.-J. Eikmeyer, & H. Rieser (Eds.), *Words, Worlds and Contexts: New approaches in Word Semantics*. W. de Gruyter.

- Matthewson, Lisa 2004. On the Methodology of Semantic Fieldwork. *International Journal of American Linguistics* 70:369-415.
- Mendes, L. S. (2014) Trabalho de Campo para análise linguística em Semântica Formal. Em: *Revista Letras*. Curitiba: UFPR. 277-293.
- Palmer, F. (2001). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Portner, P. (2004). The semantics of imperative within a theory of clause types. In K. Watanabe, & R. Young (Ed.), *Proceedings of Semantics and Linguistic Theory XIV - SALT* (pp. 235-252). Ithaca: Cornell University.
- Sadock, J., & Zwicky, A. (1985). Speech act distinctions in syntax. In T. Shopen (Ed.), *Language Typology and Syntactic Description* (pp. 155-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Saeed, J. I. (2009). *Semantics* (3 ed.). Oxford: Wiley-blackwell.
- Storto, L. (1999). Aspects of a Karitiana Grammar. Ph. D. Dissertation. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Storto, L. (2002). Algumas Categorias Funcionais em Karitiana. *Línguas indígenas brasileiras: fonologia, gramática e história*. Brasília: Atas do I encontro Internacional de Grupos de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL. Tomo I.
- von Stechow, K. (2006). Modality and Language. Em D. M. Gabbay (Ed.), *Encyclopedia of Philosophy* (2ª ed.). Detroit: MacMillan Reference USA. Fonte: <http://mit.edu/fintel/www/modality.pdf>

***A linguagem dos cantadores*, de Clóvis Monteiro: reedição anotada**

Laura do Carmo¹

Cynthia Vilaça²

O objetivo deste texto é apresentar a proposta de reedição *on-line* do livro *A linguagem dos cantadores*: segundo textos coligidos e publicados por Leonardo Mota: contribuição para o estudo do português popular no nordeste do Brasil (1933), de autoria de Clóvis Monteiro. A reedição será acrescida de informações existentes nas fichas lexicográficas preparadas pelo autor durante o processo de coleta de dados e será acompanhada das cantigas coligidas no livro *Cantadores*: poesia e linguagem do sertão cearense (1921), de Leonardo Mota (coletânea de textos em verso que embasaram o levantamento lexical e linguístico de Clóvis Monteiro). A publicação será *on-line* e conterá *links* que permitirão ao leitor navegar entre o estudo de Clóvis Monteiro e o poema de onde foi coletada a informação, de modo a possibilitar uma apreciação mais contextualizada dos fenômenos linguísticos assinalados pelo autor e a aumentar a articulação entre o seu estudo e a obra de Leonardo Mota³.

As informações sobre a proposta de reedição da mencionada obra encontram-se organizadas em quatro seções principais. A primeira contém uma caracterização pormenorizada da obra a ser reeditada e alguma notícia sobre seu autor. Na segunda seção, mencionamos a motivação para a elaboração da proposta de reedição e apresentamos justificativas para a escolha do tipo de edição e do sistema de registro. A terceira seção traz um breve relato dos procedimentos que realizamos para conhecer melhor os dados registrados por Clóvis Monteiro nas fichas lexicográficas e o *corpus* de que se serviu o autor. Na quarta seção, apresentam-se notícias sobre as etapas do trabalho de edição e seu andamento, além de algumas decisões dos editores. Finalmente, na conclusão deste texto, ressaltamos a importância deste trabalho para determinadas vertentes do estudo da língua portuguesa e apontamos possíveis desdobramentos da proposta de reedição apresentada.

1 Doutora em Língua Portuguesa pela UERJ e pesquisadora do Setor Ruiano da Fundação Casa de Rui Barbosa.

2 Doutora em Linguística Teórica e Descritiva pela UFMG e professora adjunta do Setor de Língua Portuguesa e de Filologia da UERJ.

3 Esse projeto iniciou-se em março de 2016 e vem sendo desenvolvido pelas autoras deste texto e pelos professores Flávio de Aguiar Barbosa e Claudia Moura, pesquisadores do Centro Filológico Clóvis Monteiro (CEFIL/UERJ), auxiliados por uma bolsista mestre (Sarah do Couto).

1. A linguagem dos cantadores

Antes de falarmos sobre a obra, apresentaremos o seu autor. Clóvis do Rego Monteiro (1898-1961) era cearense, mas desenvolveu sua carreira de filólogo e professor no Rio de Janeiro, no ensino médio e superior. Desempenhou cargos administrativos, com realizações bastante representativas para a extensão e qualidade do ensino (merenda escolar, criação de escolas rurais, aumento do número de escolas). Os primeiros títulos que publicou são resultados de teses para concursos públicos, como era praxe à época. Entre essas teses, inclui-se a que ora reeditamos, apresentada pelo autor à Congregação do Colégio Pedro II.

A pesquisa de Clóvis Monteiro a respeito da linguagem dos cantadores vem na esteira de um movimento importante de descrição de variedades linguísticas brasileiras, que contou com estudos pioneiros de Amadeu Amaral (*O dialeto caipira*, 1920), Antenor Nascentes (*O linguajar carioca*, 1922) e Mário Marroquim (*A língua do Nordeste*, 1934). O estudo de regionalismos alimentou a produção de diversos ensaios, monografias, concursos e glossários (PINTO, 1981, p. xxii-xxiv).

Os trabalhos publicados pelo professor Clóvis dedicados ao português do Brasil são *Da influência do tupi no português* (1926), que será agregado ao livro *Português da Europa e português da América* (1931), *A linguagem dos cantadores* (1933), “A língua nacional” (artigo publicado na revista *Escola Nova* em 1952) e *Fundamentos clássicos do português do Brasil* (1959)⁴.

A peculiaridade de *A linguagem dos cantadores* está na escolha da variedade dialetal e das fontes de onde foram coletados os dados: a linguagem popular do Ceará registrada em textos folclóricos. A publicação é uma brochura de 69 páginas, composta por seis capítulos não numerados, a saber: (i) A linguagem dos cantadores; (ii) Vocabulário, subdividido em verbos e nomes; (iii) À margem do vocabulário; (iv) Tendências fonéticas; (v) Morfologia; e (vi) Sintaxe.

Desses capítulos, o segundo (“Vocabulário”) é o mais extenso, ocupa 41 páginas e consiste em uma relação de palavras, distribuídas em duas colunas. Os 1.992 vocábulos (454 verbos e 1.538 substantivos) são distribuídos em grupos, de acordo com a origem (do radical).

O capítulo “À margem do vocabulário” consiste em 50 notas de caráter semântico, como esta:

9 — **barra**. Na significação em que Figueiredo dá à palavra como brasileirismo do norte, — “as cores avermelhadas do poente, ao cair da tarde”, — vem no seguinte verso:

Daqui pra barra quebrá. (MONTEIRO, 1933, p. 45)

4 Os outros títulos de autoria de Clóvis Monteiro são: *Morfologia e sintaxe do substantivo na língua portuguesa* (tese de concurso, 1920), *Da tendência analítica da evolução do nosso idioma* (tese, 1926), *Traços do Romantismo na poesia brasileira* (tese, 1929), *Denominação da língua nacional* (1948), *Ortografia da língua portuguesa* (1954), *Esboços de história literária* (1961), *Nova antologia brasileira* (livro didático, 1933; com 15 reedições/reimpressões até 1966). É também autor de poesias: *Sombra e luz*, publicado postumamente, em 1988.

Os demais capítulos registram peculiaridades fonéticas, morfológicas e sintáticas da linguagem estudada. Trata-se de notas bastante pontuais, como as reproduzidas a seguir (todas as marcações são do original):

5 — Mudança de categoria

— *a* — protónico, sem duvida por influencia da labial *n*, está substituido por *u* em *maciço*, donde *muciço*, que é forma popular; aparece, no entanto, em vez de *ó* em *desacupado*, talvez por dissimillação. (Ibid., p. 56)

d) **bom**, adv. de modo:

Eu cuidei de atirá **bom**,
Mas êle atira mió... (Ibid., p. 68)

Com relação à sintaxe há apenas duas anotações, uma sobre concordância e sobre o uso dos pronomes retos e oblíquos, como na estrofe:

O capitão do navio,
Só pros outros se inzemplá,
Em dez carrada de lenha
Deixáro o fogo **o** queimá... (Ibid., p. 69)

O estudo centra-se no léxico, assim como os estudos dialetais de Amadeu Amaral e Antenor Nascentes. E é sobre essa seção do livro que comentaremos neste trabalho, por ser a que já tem o desenho da estrutura montado e parcialmente testado em termos de apresentação.

No livro de Clóvis Monteiro, como se disse, os termos são listados de acordo com a origem. Raramente há informações acerca do significado. Segundo Eneida Bonfim (2002, p. 15): “[e]xplicações ou esclarecimentos só aparecem se o termo não estiver dicionarizado ou se tiver nos textos acepção diferente da comum.” Buscas feitas aleatoriamente em toda a lista revelam, entretanto, que esses critérios, se estabelecidos por Clóvis Monteiro, não foram seguidos de modo rígido. Dicionários publicados até o final da década de 1920 (Cândido de Figueiredo, 1913; Moraes Silva, início século XX; e Caldas Aulete, 1925) contêm grande parte dos vocábulos, dos significados e das variantes informados pelo professor. Entre eles: *carrapato*, *judia* e *judiar*, *tarrafa*, *salema*, *déu* (locução *déu em déu*).

Alguns poucos vocábulos são também acompanhados de variantes. Por exemplo: “mourão, moirão, (pau em que se amarram as reses)”; “quizila = quizília”; “sonhim = saguim”; “axichá = chichá”. A variante “chichá” também estava dicionarizada à época, assim como várias daquelas formadas pela junção do “a-” protético, como em *assoprar*, *avoar*, *assubir* etc.

Os versos de onde foram coletadas as ocorrências não constam do livro, mas a reedição em curso será acrescida das informações presentes nas fichas que trazem a transcrição dos versos e a indicação das páginas em que ocorrem no livro de Leonardo Mota, além de alguns comentários

não transcritos no livro (relativamente a significados, variantes ou de caráter morfológico). Trata-se de aproximadamente 2.000 fichas, contendo 1.889 lemas. A quantidade de vocábulos incluídos em *A linguagem dos cantadores* (1.992) é maior que a do levantamento apresentado pelas fichas. O desenrolar do trabalho é que demonstrará quais foram as inclusões feitas à revelia das fichas. Segundo informa Eneida Bonfim (2002, p. 17): “[a] intenção de Clóvis Monteiro era incorporá-las ao texto, numa futura edição”. Essa informação é privilegiada, já que Eneida Bonfim, além de linguista, era filha de Clóvis Monteiro. E foi a filha da professora Eneida, Maria Inês do Rego Monteiro Bonfim, professora da Faculdade de Educação da UFF, que, juntamente com outros herdeiros, procurou a Casa de Rui Barbosa para saber se a instituição acolheria esse singelo e precioso acervo. Vejam-se, na sequência, fotografias de duas das referidas fichas:

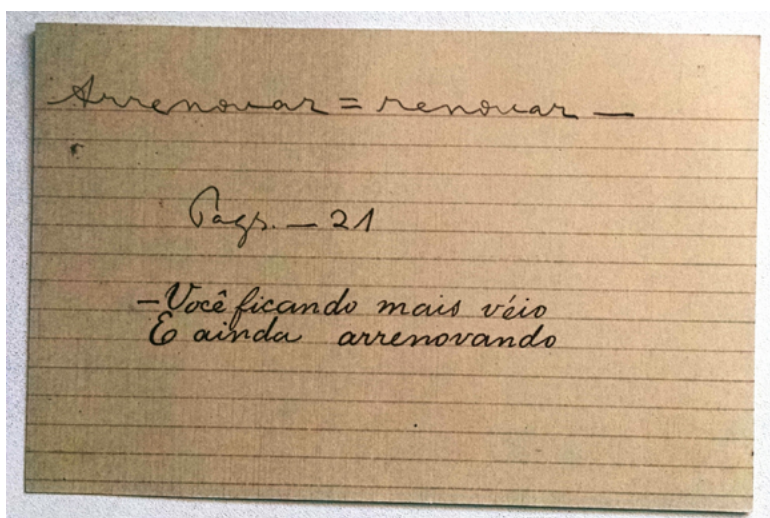


Figura 1. Ficha lexicográfica do verbo “arrenovar”

Fonte: Acervo do AMLB (Fundação Casa de Rui Barbosa)

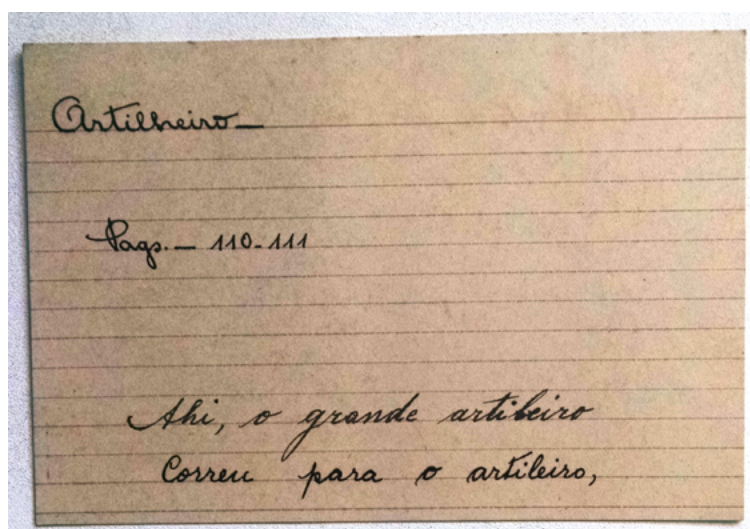


Figura 2. Ficha lexicográfica do substantivo “artilheiro”

Fonte: Acervo do AMLB (Fundação Casa de Rui Barbosa)

Recentemente, tivemos acesso a um exemplar de *A linguagem dos cantadores* com algumas anotações manuscritas de caráter etimológico na lista de verbos (MONTEIRO, 1933, p. 7-15). O cotejo entre a caligrafia dessas anotações e a das fichas lexicográficas nos faz supor que aquelas tenham sido redigidas pelo próprio Clóvis Monteiro. Esse dado pode refletir o desejo do autor em dar continuidade ao estudo que lhe garantiu a vaga de professor no Colégio Pedro II. Eis uma página do exemplar do livro com anotações autorais:

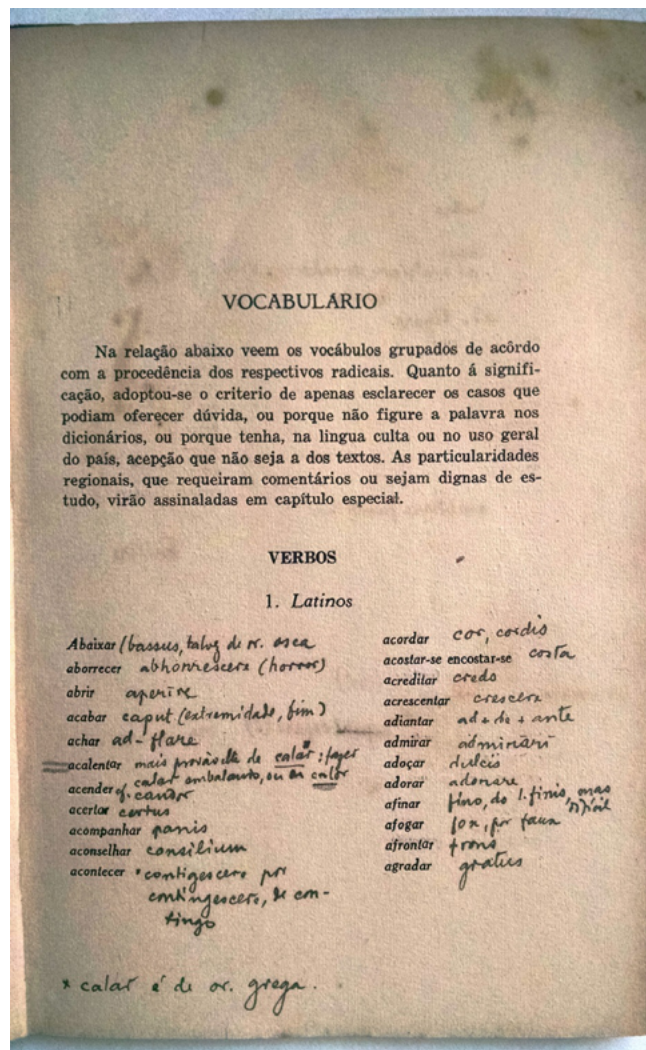


Figura 3. Exemplar de *A linguagem dos cantadores* com anotações do autor

Fonte: Acervo da família de Clóvis Monteiro, doado à Fundação Casa de Rui Barbosa.

Cantadores: poesia e linguagem do sertão cearense foi lançado por Leonardo Mota em 1921. Teve pelo menos mais cinco reedições até 1978, sendo que a segunda foi em 1953, 32 anos após a primeira, portanto. A frase de abertura desse livro, ao explicar o que são cantadores, comunica ao leitor a literatura ali coligida.

Cantadores são os poetas populares que perambulam pelos sertões, cantando versos próprios e alheios; mormente os que não desdenham ou temem o *desafio*, peleja intelectual em que, perante auditório ordinariamente numeroso, são postos em evidência os dotes de improvisação de dois ou mais vates matutos. (MOTA, 1921, p. 9)

A maioria da cantigas foi anotada por Leonardo Mota a partir da audição (“O Cego Sinfrônio é, acima de tudo, perito improvisador. Ao chegar, à primeira vez, à minha casa, ele cantou, com a naturalidade de quem falava, estas sextilhas que eu anotei taquigraficamente.” [MOTA, 1921, p. 15]), ou a partir da memória (“Ainda na serra de Baturité, ouvi esta quadra reveladora das cenas idílicas de quando ocorre a colheita dos cafezais.” [Ibid., p. 100]). O cantador ou informante a reproduzia, em situação natural (no ato de cantar), o que compusera (“Azulão recitou-me como de sua lavra a seguinte glosa” [Ibid., p. 76]), ou mesmo o que ouvira de outro cantador (“Foi também Anselmo Vieira que me recitou essas três perguntas enigmáticas contidas num desafio sustentado por *Chica Barrosa* e *José Bandeira*.” [Ibid., p. 217, grifos no original]). Há ainda raros casos em que Leonardo Mota reproduz cantiga coletada em registro escrito. Apesar de passar por interferências de mais de um intérprete, quem ouviu cantar, quem cantou, quem falou e quem ouviu e anotou, as cantigas guardam peculiaridades da língua falada. O próprio folclorista (ou recolhedor), no penúltimo capítulo do livro, “A grafia de ‘Cantadores’” (Ibid., p. 363-364), fala da anarquia e incoerência dos registros fônicos, o que certamente se estende à sintaxe. Alguns cantadores, segundo ele, tinham pronúncia “quase correta” e pronúncias contaminadas pelas andanças por outros estados. Outras vezes, ele, Leonardo Mota, confessa-se capaz de ter adulterado o registro prosodicamente, por influência do seu próprio falar cearense.

2. Por que e como reeditar esse estudo?

O projeto de reedição de *A linguagem dos cantadores* foi motivado pela doação das referidas fichas lexicográficas, preparadas pelo autor, ao AMLB (Arquivo-Museu de Literatura Brasileira), setor da Fundação Casa de Rui Barbosa. Considerada como parte de um movimento mais amplo de descrição de variedades linguísticas brasileiras, empreendido a partir da década de 1920, essa tese de Clóvis Monteiro e o material que a gerou são de importância singular para a historiografia dos estudos dialetológicos no Brasil.

Ao entrar em contato com material tão primoroso e pouco explorado, começamos a pensar em um tipo de edição que permitisse a inclusão das informações constantes das fichas, não incorporadas por Clóvis Monteiro na tese em questão, possivelmente, por não ser algo exequível dentro do prazo para a inscrição no concurso para uma das cadeiras de língua portuguesa do Colégio Pedro II (BONFIM, 1965, p. 67). Em primeiro lugar, dado o valor histórico da obra, optamos por critérios conservadores para transcrever tanto *A linguagem dos cantadores*, como as fichas lexicográficas e as cantigas que serviram como *corpus* para o estudo, retiradas do livro *Cantadores*,

de Leonardo Mota. A transcrição do estudo de Clóvis Monteiro foi feita a partir de exemplar da única edição (impressa em 1933), pertencente ao acervo da Casa Rui⁵; a do livro de Leonardo Mota, com base na edição *princeps*, publicada pela Livraria Castilho em 1921. Em segundo lugar, julgamos que o melhor sistema de registro para se apresentar a reedição planificada é o digital, a fim de proporcionarmos melhor acesso a dados relacionados entre si, no caso, vocábulo listado em *A linguagem dos cantadores* e versos/cantigas de *Cantadores*. A relação entre as duas obras será por meio de *links* que unem dados do mesmo arquivo. Além disso, o formato digital apresenta muitas vantagens, dentre elas: difusão mais ampla do trabalho de Clóvis Monteiro e a possibilidade de que o leitor/pesquisador faça buscas específicas, especialmente com relação a itens listados na seção “Vocabulário”. Em terceiro lugar, visto que a reedição incluirá acréscimos de dados coletados pelo próprio autor (provenientes das fichas lexicográficas), preenchimentos de lacunas (sempre registrados como conjectura dos editores), comentários, notas e índices produzidos pelos editores, decidimos por identificá-la com o adjetivo “anotada”.

Por fim, cabe salientar que há anuência dos herdeiros de Clóvis Monteiro para a reedição dos seus estudos e que o produto da proposta de reedição aqui relatada, além de contribuir para a recuperação, transmissão e preservação do patrimônio cultural escrito do português brasileiro, pode propiciar outras pesquisas em diversas áreas do conhecimento, principalmente em linguística histórica, dialetologia brasileira, filologia portuguesa e literatura brasileira. Ademais, a obra de Leonardo Mota entrará em domínio público em 2019, o que permitirá, sem maiores problemas, a transcrição das cantigas que ele coligiu.

3. Procedimentos pré-editoriais

A fim de conhecermos melhor o levantamento feito por Clóvis Monteiro (que tipo de anotação faz, se o levantamento das ocorrências é preciso e exaustivo, como lematiza as entradas etc.), comparando-o com o resultado apresentado por ele em seu livro, optamos por começar o trabalho com as fichas. Após organizá-las em ordem alfabética, de acordo com a palavra-título, transcrevemos todo o seu conteúdo (caracteres alfabéticos, diacríticos, sinais de pontuação, sinais abreviativos e números) em uma planilha do editor Excel. Esse documento possui quatro colunas: na primeira, aparece o lema com grafia original; na segunda, o lema com grafia atualizada⁶; na terceira, as referências a números de página de *Cantadores*; e, na quarta, informações adicionais (variantes,

5 Em 1974, foi feita uma reimpressão desta obra junto com *Morfologia e sintaxe do substantivo na Língua Portuguesa* (1920), também de Clóvis Monteiro, em um mesmo volume.

6 Os registros de grafia original e atualizada limitam-se às alternâncias gráficas sem mudança na estrutura silábica (são, por exemplo, os casos de “directora/diretora”; “distraindo/distraído”; “peido/peado”, além de alternâncias de timbre vocálico registradas graficamente, como em “coidado/cuidado”; “crear/criar”). O mesmo não se dá com “figado/figo”; “sábado/sabo” — nestes casos, a forma fonologicamente alterada é registrada com asterisco na coluna “grafia original” e a correspondência é feita em “observações”, seja com o formato de anotação do próprio Clóvis Monteiro, seja como anotação dos editores). Formas com alternâncias de afixo também não se enquadram nos casos de atualização de grafia.

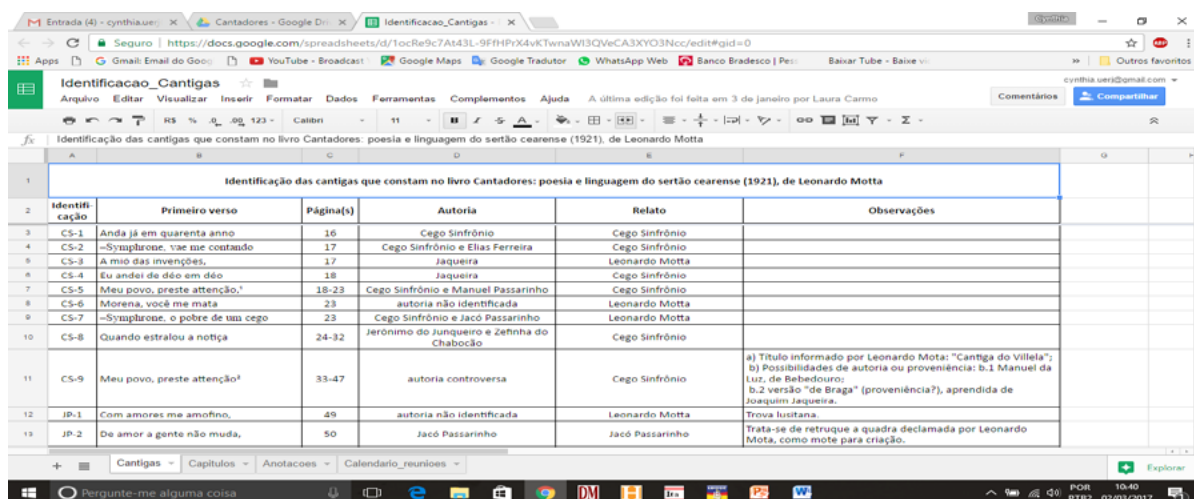
remissões, definições etc.) anotadas nas fichas por Clóvis Monteiro e, entre colchetes, observações dos editores. A seguir, apresentamos um pequeno recorte desse documento:

	GRAFIA ORIGINAL	GRAFIA ATUALIZADA	PÁGINAS	OBSERVAÇÕES (variantes, remissões, definições etc.)
1	FICHAS DE PESQUISA DE CLÓVIS MONTEIRO (CANTADORES)			
2	GRAFIA ORIGINAL	GRAFIA ATUALIZADA	PÁGINAS	OBSERVAÇÕES (variantes, remissões, definições etc.)
3	Legenda: * = palavra não registrada no VOLP parênteses redondos = categoria de classificação da palavra [indicação já usada por CM] (chaves) = anotações riscadas a lápis nas fichas de CM [colchetes] = anotações dos editores			
4	Abelha*	Abelha	87, 96, 138, 147, 167	
5	Abestado		31, 52	nescio
6	Abobora*	Abóbora	54	provavelmente de origem ibérica pre-românica
7	Abreu		167	
8	Abuso		81, 145, 202	
9	Acari		162	
10	Ação*	Ação	39, 78, 88, 119, 136	
11	Acelo		135, 172	
12	Aceso		23	
13	Aço		29, 38, 64, 75	
14	Acomodação		26	

Figura 4. Transcrição das fichas lexicográficas

Em seguida, passamos ao reconhecimento do *corpus* utilizado por Clóvis Monteiro: *Cantadores* de Leonardo Mota. Fizemos a leitura desse livro e a codificação das cantigas. Também em uma planilha do editor Excel, as informações sobre as cantigas foram organizadas em seis colunas. Na primeira, inserimos uma sigla correspondente ao nome ou alcunha do cantador, seguida por indicação numérica referente à ordem em que a cantiga aparece na seção do livro de Leonardo Mota dedicada a esse cantador (ex.: CS-1 = Cego Sinfrônio, primeira cantiga). Na segunda coluna, transcrevemos o primeiro verso da cantiga⁷, já que a maioria delas não recebe um título. Na terceira coluna, indicamos a(s) página(s) em que a cantiga se encontra na edição de 1921. Na quarta, apontamos o nome do autor da cantiga; quando não mencionado por Leonardo Mota, usamos a notação “autoria não identificada”, quando há questionamento ou pluralidade de versões para a autoria de uma cantiga, registramos a notação “autoria controversa”. Na quinta coluna, identificamos o responsável pelo relato; quando não há esclarecimento a respeito do autor do relato, registramos “Leonardo Mota” nessa coluna; empregamos, ainda, “reprodução de registro impresso”, em casos de transcrição de folhetos ou de outros documentos, e “reprodução de manuscrito”, quando a fonte foi essa. Na última coluna, há informações de natureza variada: casos de cantigas que consistem em continuação de outra já registrada na planilha; títulos de cantigas informados por Leonardo Mota; autores possíveis; caracterização da cantiga pelo próprio Leonardo Mota (ex.: “desafio atribuído a Manuel Serrador e Josué Romano”; “trova lusitana”). Eis uma parte dessa planilha:

7 Para cantigas com primeiros versos idênticos, a coluna “primeiro verso” foi preenchida com numeração alceada para diferenciar os registros.



Identificação	Primeiro verso	Página(s)	Autoria	Relato	Observações
CS-1	Anda já em quarenta anno	16	Cego Sinfrônio	Cego Sinfrônio	
CS-2	-Symphrose, vai me contando	17	Cego Sinfrônio e Elias Ferreira	Cego Sinfrônio	
CS-3	A mão das invenções,	17	Jaqueira	Leonardo Motta	
CS-4	Eu andei de deo em deo	18	Jaqueira	Cego Sinfrônio	
CS-5	Meu povo, preste atenção!	18-23	Cego Sinfrônio e Manuel Passarinho	Cego Sinfrônio	
CS-6	Morena, você me mata	23	autoria não identificada	Leonardo Motta	
CS-7	-Symphrose, o pobre de um cego	23	Cego Sinfrônio e Jacó Passarinho	Leonardo Motta	
CS-8	Quando estralou a notícia	24-32	Jerônimo do Junqueiro e Zefinha do Chabocão	Cego Sinfrônio	
CS-9	Meu povo, preste atenção!	33-47	autoria controversa	Cego Sinfrônio	a) Título informado por Leonardo Motta: "Cantiga do Villela"; b) Possibilidades de autoria ou proveniência: b.1 Manuel da Luz, de Bebedouro; b.2 versão "de Braga" (proveniência?), aprendida de Joaquim Jaqueira.
JP-1	Com amores me amofino,	49	autoria não identificada	Leonardo Motta	Trova lusitana.
JP-2	De amor a gente não muda,	50	Jacó Passarinho	Jacó Passarinho	Trata-se de retruque a quadra declamada por Leonardo Motta, como mote para criação.

Figura 5. Identificação das cantigas presentes em *Cantadores*

4. Procedimentos editoriais

O trabalho de edição compreende sete etapas, quais sejam: (i) transcrição completa de *A linguagem dos cantadores*, de Clóvis Monteiro; (ii) transcrição das cantigas presentes na obra *Cantadores*, de Leonardo Mota; (iii) criação dos *links* entre os vocábulos presentes na seção “Vocabulário” da tese *A linguagem dos cantadores* e cada ocorrência destes registrada por Clóvis Monteiro nas fichas lexicográficas; (iv) organização de um índice de grafias atualizadas e variantes; (v) elaboração de notas contendo preenchimento de lacunas conjecturais, atualização de informações etc.; (vi) redação de prefácio, de dados sobre o autor e a obra, de listas de siglas empregadas pelos editores, das normas de edição etc.; (vii) organização do material para ser apresentado ao público.

As duas primeiras etapas já foram realizadas e revisadas. Para as transcrições da obra de Clóvis Monteiro e do *corpus* por ele utilizado, seguimos as seguintes normas:

- transcrição dos caracteres alfabéticos, reproduzindo-se as diferenças de módulo (maiúsculas e minúsculas) e a separação vocabular (intra- e interlinear) como no modelo;
- transcrição de diacríticos e sinais de pontuação como no modelo;
- reprodução fiel da paragrafação.

A criação de *links* está sendo feita por meio da ferramenta disponível no processador de textos Word. Esse procedimento tem nos permitido encontrar certos lapsos de Clóvis Monteiro e alguma dificuldade em compreender a lógica que o terá guiado na organização das informações que coletou. Até então, foram concluídos (e ainda não completamente revisados) os itens referentes a substantivos iniciados pela letra A. O exemplo a seguir mostra a possibilidade prática de consulta da edição que ora se organiza. A partir da lista que compõe *A linguagem dos cantadores*, foram incluídas

as ocorrências identificadas por ele nas fichas. Cada ocorrência da palavra-lemma no verso é um *link*. Ao clicar sobre ela, o leitor é direcionado para a cantiga de onde o verso foi coletado.

aprumar

LQ-6 [Sacco cheio não se apruma.](#)

alto

AZ-14 [Alto no chão é serrote.](#)

CA-6 [Falou alto e sem segredo:](#)

LQ-15 [Estas altas novidades](#)

LQ-16 [Do alto sertão o queijo,](#)

SE-2 [Eu planto sempre nos alto](#)

AN-12 [Pra mais alta não ficá.⁸](#)

Para retornar à lista de vocábulos, clica-se na palavra em questão, dentro do verso. Transcrevemos a seguir, por questão de limite de espaço, apenas a estrofe em que o verso está contido.

[LQ-6]

Cigarro ruim não se fuma

Onde há marca “Lafayette”...

Negro em roda não se mette,

Sacco cheio não se [apruma](#),

Sabão ruim não faz espuma,

Pau pôdre não mata cobra,

Comida boa não sobra...

Aonde está Luiz Danta,

Defunto não se levanta

Nem sacco cheio se dobra! (MOTA, 1921, p. 136-137)

[LQ-15]

Eu descrevo nestes versos

E não censuro, antes louvo

[Estas altas novidades](#)

Que são do gosto do povo...

Por isso, canto e elogio

Porque eu mesmo aprecio (Ibid., p. 146)

8 As cantigas foram identificadas pelas iniciais do nome do seu autor ou da seção intitulada por esse nome, seguidas por um número que corresponde à sequência em que aparecem no livro *Cantadores* de Leonardo Motta. Assim, LQ = Luiz Dantas Quesado; AZ = Azulão; CA = Cego Aderaldo; SE = Serrador; AN = Anselmo.

A organização do índice de variantes e grafias atualizadas tem por finalidade garantir a acessibilidade de qualquer tipo de consulente, familiarizado ou não com grafias pretéritas, registradas ao longo do texto. O índice conterà todos os vocábulos trabalhados por Clóvis. A seguir, apontamos exemplos apenas de casos que justificam a criação desse índice.

Forma atual	Forma utilizada em <i>A linguagem dos cantadores</i>
abelha	abêlha
ação	acção
axixá	axichá
batizado	baptizado
buquê	bòqué
cuidado	coidado
jenipapo	genipapo
peru	pirú
vasa	vaza

Ao realizarmos a tarefa de relacionar os dois livros e as informações das fichas lexicográficas, temos observado certos equívocos e algumas lacunas, mantidos nessa reedição por conta do seu caráter conservador. Uma dos equívocos é classificação da ocorrência de “apanha” no verso “Numa apanha de feijão!” (MOTA, 1921, p. 98) como verbo e como substantivo. Outra confusão diz respeito à palavra *aço*. A ficha lexicográfica relativa a esse item contém uma página a mais do que o número de versos transcritos. Faltava o verso da página 38. A partir de buscas de ocorrências nas cantigas digitadas, descobrimos que o verso faltante era o da página 58 (não o da 38). Incluímos o verso e fizemos uma nota elucidando a questão. O encaminhamento dado pelos editores será criar notas fazendo a ressalva. Por ora, as notas de complementação serão elaboradas apenas em casos para os quais não há dúvida. Haverá também notas que dizem respeito a atualizações sobretudo de informações etimológicas. O sistema editorial das notas ainda não foi definido, pois dependerá do número e das variáveis encontradas.

5. Conclusões

A reedição anotada de *A linguagem dos cantadores* pretende divulgar e tornar acessível o estudo realizado em determinada época (com conhecimentos e recursos dessa época), de modo a valorizar o que foi feito e mostrar o atual estado dos estudos nessa área. Em outras palavras, a proposta de trabalho aqui relatada poderá contribuir para a historiografia de estudos linguísticos e dialetológicos na década de 1930 no Brasil. Além disso, certamente trará dados para os estudos do léxico do português brasileiro.

Finalmente, vale acrescentar que a parcial imersão nas duas obras (*Cantadores* e *A linguagem dos cantadores*) aponta para desdobramentos dessa proposta. Listamos algumas delas:

- a) relacionar variantes, vocábulos e significados regionais não catalogados por Clóvis Monteiro, de modo a contribuir com os estudos lexicais do português do Brasil;
- b) fazer um levantamento lexical na obra de Leonardo Mota (proposta mais audaciosa, admitimos), a partir de programas computacionais como o Word Smith Tools, de modo a estudar o universo lexical das cantigas, bem como inferir os critérios da seleção feita por Clóvis;
- c) pesquisar o acervo de Leonardo Mota, guardado no AMLB. Esse acervo é composto por 20 volumes encadernados, datados e numerados, com artigos e reportagens publicados na imprensa, entre 1916 e 1945. Desses 20 volumes, 18 contêm apenas textos escritos por Leonardo Mota. Será interessante conhecer o que Leonardo Mota escreveu antes e após a publicação de *Cantadores*, assim como seus comentários sobre o estudo de Clóvis Monteiro. A propósito, Magdaleno Barroso (1991, p. 8) assegura que ambos conviveram por um curto espaço de tempo.

Referências bibliográficas

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira: gramática, vocabulário*. 3. ed. Prefácio de Paulo Duarte. São Paulo: Hucitec em co-edição com a Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1976.

AULETE, Caldas. *Diccionario contemporâneo da língua portuguesa*. 2. ed. atual. Lisboa: Antonio Maria Pereira, 1925. 2 v.

BARROSO, Magdaleno Girão. *Clóvis Monteiro um filólogo cearense a serviço da língua nacional*. [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, Casa José de Alencar, 1991.

BONFIM, Eneida do Rego Monteiro. Estudos do português popular: *A linguagem dos cantadores*, de Clóvis Monteiro. *Idioma*, Rio de Janeiro: UERJ, Instituto de Letras, Centro Filológico Clóvis Monteiro, n. 22, p. 14-20, 2002.

_____. Modos, tempos e vozes do verbo na *Linguagem dos cantadores*. In: AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de (Org.). *Miscelânea filológica em honra à memória do professor Clóvis Monteiro*. Rio de Janeiro: Ed. do Professor, 1965. p. 67-85.

FIGUEIREDO, Cândido de. *Novo diccionario da lingua portuguesa*. Nova ed. corr. e copiosamente ampl. Lisboa: A.M. Teixeira, 1913. 2 v.

MONTEIRO, Clóvis. *A linguagem dos cantadores: segundo textos coligidos e publicados por Leonardo Mota*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1933.

MOTTA, Leonardo. *Cantadores: poesia e linguagem do sertão cearense*. Rio de Janeiro: Liv. Castilho, 1921.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Sussekind e Cia, 1922.

PINTO, Edith Pimentel (Seleção e apresentação). *O português do Brasil: textos críticos e teóricos: 2- 1920/1945*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Universitários; São Paulo: Edusp, 1981.

RIBEIRO, Joaquim. A posição de Clóvis Monteiro na filologia brasileira. In: AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de (Org.). *Miscelânea filológica em honra à memória do professor Clóvis Monteiro*. Rio de Janeiro: Ed. do Professor, 1965. p. 107-120.

SILVA, Antonio de Moraes. *Diccionario da lingua portugueza*. 9. ed. Lisboa: Empreza Litteraria Fluminense, [189?-190?]. 2 v.



Um glossário-poema como ritual próprio da língua

Eliaana de Almeida (UNEMAT - CNPq)¹

Vanise Medeiros (UFF - CNPq)²

Chão / O chão é um ensino, Manoel de Barros

Nosso trabalho se propõe à compreensão do ritual discursivo, como um espaço de dizer definido e configurado na língua, no modo de dizer; como uma textualização ritualizada da linguagem que especifica o que se diz e define-se como um modo próprio de dizer (PÊCHEUX, 1990, 1997; FOUCAULT, 1996, 2005, 2006). Trazemos para leitura o funcionamento discursivo do *glossário*, com suas glosas, repetições, palavras sob palavras, regido sob as configurações da literatura que, enquanto linguagem, o leva aos últimos limites de se significar como ritual (COMPAGNON, 1996). Enquanto tal, o *glossário* funciona como um dizer que se diz pela repetição, dobras, *murmúrios* do já ouvido/dito e, também, como um modo de dizer que propõe a quebra dessa ordem, pela ruptura do mesmo, pela instauração de sentidos outros.

O *glossário-poema*, na poesia de Manoel de Barros, enquanto ritual, citação, glosa, palavra sob palavra denuncia uma palavra outra e uma palavra anterior, dando visibilidade à alteridade que o constitui. Propusemos à leitura da poesia *Glossário de transnomações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos*, de Manoel de Barros (1916-2014), da obra *Arranjos para assobio* (1998), enquanto esse texto outro e anterior, ao propor-se enquanto *glossário* à definição de palavras pela indefinição e ao tomá-lo como o ritual de dizer pela poesia. (In) *Definições pela poesia*.

Os diferentes *chãos* deste artigo dizem do percurso de formulação, desde às retomadas teóricas, a partir do que problematizamos sobre a escrita literária, enquanto um ritual discursivo de dizer, indo aos *chãos* que nos conduzem, de modo especial, à compreensão do *glossário-poema* enquanto ritual próprio, como ritual literário de dizer.

Outros chãos / Aquilo que ensina de chão, Manoel de Barros

Ao considerar que a linguagem humana não seja diretamente ligada à especificidade do canal-áudio-oral, Aurox (1998) confere à escrita o lugar de suporte transposto, definindo-a na sua relação

1 Professora e pesquisadora da UNEMAT.

2 Professora e pesquisadora da UFF/LAS.

com os elementos da língua mesma e não com os do mundo. A escrita é, para o autor, uma das formas de representação das linguagens naturais, tornando possível a reflexão linguística, na civilização ocidental, pela alteridade que lhe é própria. Alteridade esta que se apresenta, conforme Aurox (1998), à medida que a escrita vai transpondo sob sua ordem outras formas de linguagem, pois que vão ficando os restos, os vestígios das formas primeiras. A propósito da escrita, vale dizer, nos termos de Aurox, que uma transposição de suportes só é possível porque a substância, o conteúdo, não é essencial à linguagem.

Do ponto de vista discursivo, Orlandi (1999) afirma a escrita como estruturante das relações sociais, nas sociedades de escrita. Da afirmação de Aurox (1998, p. 70), de que a *memória das sociedades orais não funciona da mesma maneira que a das sociedades grafematizadas* pode-se inferir, discursivamente, a partir de Orlandi (1999, p. 7-21), que *a escrita especifica a natureza da memória* e define para o sujeito, em seus processos de individualização, um saber elaborado pelo trabalho simbólico, sócio-histórico, não apenas o saber da urgência técnica para um sujeito pragmático. A escrita se inscreve assim nos estudos discursivos da linguagem como o espaço de dizer da relação entre língua/ela mesma e língua/sujeito.

Em *A ordem do discurso*, Foucault trata do *comentário* como uma forma de controle exercida no interior do discurso e por ele mesmo, cujos procedimentos funcionam *a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, etc.*. O autor submete o comentário ao acontecimento e ao acaso, concomitantemente, à medida que a escrita permite, por um lado, construir indefinidamente novos discursos, sempre reatualizáveis, e, de outro lado, permite dizer o que estava articulado no texto primeiro. Com isso, Foucault atesta o paradoxo próprio do comentário, ao afirmar que dele se desloca sempre, mas dele não se escapa nunca, como reitera em *dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito*.

O comentário refere-se então, conforme Foucault, a propósito da escrita, aos textos religiosos, jurídicos, literários, científicos, etc., enquanto *narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas*. Tal funcionamento discursivo da escrita, em que o mesmo é posto em movimento pelas formulações que o reatualizam, o paradoxo entre o acontecimento e o acaso, próprio do comentário, é reiterado como na formulação *o novo não está no que é dito, mas no acontecimento a sua volta*. (idem, 1970)

A conferência inédita de Michel Foucault *Linguagem e Literatura* trata da ordem do discurso literário, quando afirma a literatura não ser tão antiga quanto a linguagem. Assim, propõe o questionamento das obras de Dante, Cervantes ou Eurípedes enquanto literárias, e, enquanto tais, questiona o fato de serem impostas como parte da nossa literatura, afirmando o gesto como uma *relação [de importância] que só a nós diz respeito*. Ao considerar que a literatura grega ou latina não tivera jamais existido, Foucault (2005) o atesta pela impossibilidade, à época, de uma memória literária e então demarca o surgimento da literatura, coincidindo com o modo de ser da linguagem, possível no início do século XIX, ao descrever as relações entre a escrita literária e os livros primeiros,

o texto literário e a memória discursiva que o constitui. A literatura supõe assim a memória da língua. Nos termos do autor, a literatura consiste *numa linguagem que repete o que foi dito e que, por causa dessa repetição, apaga tudo o que foi dito e, ao mesmo tempo, o aproxima o mais possível de si mesma para recuperar a própria essência*, cuja essência do texto poético, literário, é o funcionamento próprio da linguagem sobre si mesma.

Nesse movimento entre repetição/diferença, a literatura, enquanto um modo de ser da linguagem, não se configura a formas e formatos rígidos para a sua textualização, ao definir-se como uma *espécie de ritual prévio que traça o espaço das palavras*, como afirma o autor. (Foucault). Um ritual prévio, instaurado por um modo literário de dizer, que se define por uma pertença recíproca entre os da sociedade literária de discurso. Um ritual próprio de dizer pela escrita o discurso do Outro, à medida que tal ritual captura o escritor pelo/no curso de suas palavras.

Não obstante aos efeitos do ritual, no trabalho de naturalização dos sentidos da literatura, ao fixar modelos, produzir repetição, vale dizer que, ao mesmo tempo, o ritual desfaz-se no lapso, no furo, como afirma Pêcheux (1997), ao considerar que *o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua, e é por aí que a questão do sentido surge do interior da sintaxe*. E considera, a partir de Canguilhem, que se o homem é capaz de jogar sobre o sentido, é porque, por essência, a própria língua encobre esse jogo.

Em *Delimitações, inversões, deslocamentos*, Pêcheux (1990) supõe as ideologias dominantes e dominadas como que indivisíveis no interior do discurso, lugar de sem fronteiras, cujo efeito de separação se liga ao fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito, levando até as últimas consequências a interpelação ideológica como um ritual pelo reconhecimento de que não há ritual sem falha, dado que a contradição passa a ser constitutiva do discurso. O autor considera o surgimento do novo na quebra de rituais, na movência dessas fronteiras discursivas e afirma:

[...] o frágil questionamento de uma ordem, a partir da qual o lapso pode tornar-se discurso de rebelião, o ato falho, de motim e de insurreição, o momento imprevisível em que uma série heterogênea de efeitos individuais entra em ressonância e produz um acontecimento histórico, rompendo o círculo da repetição. (PÊCHEUX, p. 1990, 17)

Se a literatura, como vimos a partir de Foucault, funciona enquanto essa linguagem infinita sob a forma do comentário em rituais próprios, tematizando e formulando pela/na repetição de si mesmos, pelo controle e administração de uma sociedade do discurso literário, ao mesmo tempo, é também enquanto linguagem que a literatura expõe-se pela/na falha ao estilhaçamento do signo, à quebra do ritual mesmo, conforme Pêcheux, para a produção do novo.

Chão palavra / *Espécie de vazadouro para contradições*, Manoel de Barros

Glossário de transnomações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos nos avisa o poeta jogando com um certo fazer escrita. Fiquemos por ora com glossário: glosas sobre a palavra, nos revela a etimologia da palavra, que nos leva à escrita medieval: comentário,

como sabemos com Compagnon e como trouxemos com Foucault. Texto sobre texto; palavra sobre palavra(s). Dobras.

Em *O trabalho da citação*, Compagnon nos fala que citar nasce do grifo, da marca da leitura sobre a palavra ou sobre o texto. Encontro com a palavra e na palavra; encontro com o texto e no texto (ele nos lembra, em nota, que citar em espanhol tem também o sentido de encontro). Encontro que se faz movimento pelo contato e pelo que dali se depreende para se acomodar em outro lugar. Objeto outro agora tornado seu ainda que como outro. No grifo, citação, glosa e glossário se encontram: advêm da leitura – para usar uma imagem dele: cobrem o texto de olhos – e se tornam escrita. Olhos nos textos; olhos, que, recuperando Compagnon, tanto se defendem contra o olhar outro quanto se mostram ao olhar outro. Pontos de contato sobre o texto que, no atrito, ganha movência. Pontos de corte e de sutura, podemos dizer dos três. Pontos de fuga e contenção. Pontos do outro e do Outro.

O glossário, tal como a citação, denuncia um texto outro, um texto anterior; ambos se constituem na alteridade e a expõem. Com Aurox (1992), sabemos que os glossários nasceram da alteridade. Aí alteridade remete teoricamente ao outro; não ao Outro. Com ele, ficamos sabendo que os glossários se prestavam à leitura de uma língua outra ou de textos antigos a serem decifrados; vinham à margem do texto ou no meio deles. Em poucas palavras, a alteridade tange, então, ao outro que lhe antecede (texto ou língua) e que se desconhece (texto ou língua). Os glossários, textos outros, eram, portanto, tomados como servindo à elucidação do desconhecido.

Com Authier (1990), a questão da alteridade, sob a forma de uma reflexão sobre a heterogeneidade, assume outra dimensão. É já clássica a sua explicação de que *sempre sob as palavras*, ‘*outras palavras*’ são ditas; ou seja, de que as palavras são desde sempre advindas do Outro, com maiúsculas, anterior e não localizável, que atravessa todo e qualquer discurso e que constitui o sujeito: heterogeneidade constitutiva. Com essa, que constitui o dizer, Authier nos diz negociar uma outra, da ordem da representação e que assegura ao sujeito sua separação em relação ao dizer outro (ilusão necessária para se fazer um em seu dizer/ser). Essa outra heterogeneidade (mostrada) demarca fronteiras nos dizeres que seriam do um e do outro. A citação, a glosa e o glossário aí se situam. Configuram, então, fronteiras que garantiriam ao sujeito a tranquilidade de supor que, jogando com as palavras de Authier, o que diz *vá ou não de si*. Mas não se pode deixar de assinalar que, com elas, se escamoteia a heterogeneidade constitutiva, o Outro. E, assim, no caso, as paradas sobre a palavra ou texto de que resultam as citações, glosas e glossários, para além de tomadas como da ordem da elucidação de um desconhecido, são pensadas como lugares que denunciam o trabalho de um “eu” que se supõe “eu” com o que pode instaurar seu(s) outro(s). Citação, glosa e glossário passam, então, a serem compreendidos como lugares de embate do sujeito na língua que o constitui. Recuperando Aurox, podemos dizer que os glossários se configuram como uma reflexão metalinguística sobre o outro que resulta numa reflexão sobre si.

Se pudemos aproximar os três, é preciso dizer algumas das suas distinções; afinal, funcionam diferentemente. Se a citação ou a glosa se acomodam à linha da escritura; o glossário transborda,

extravasa, ultrapassa as fronteiras e se faz corpo em outro espaço. Se a citação, conforme Compagnon, se introduz como enxerto privilegiado – lugar de reconhecimento – que se integra ao texto e a ele serve, sobre a glosa, lendo Authier, diremos que funciona como indício de algum descompasso: é preciso voltar à palavra, é preciso redizer, bem-dizer, maldizer, desdizer... Do glossário talvez possamos dizer que funciona como *vazadouro de sentidos*, para usarmos o que aprendemos com o poeta, na ilusão da saturação, como aponta Orlandi sobre a nota de pé de página. Espaço contraditório: é por se apresentar como espaço de explicação, definição, de se fazer como lugar de contenção dos sentidos, que expõe, no gesto de apreensão do sentido, a possibilidade de que o sentido poderia ser outro. Mas nosso glossário não cai neste engodo: as *transnomações... não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos*. Ao contrário, com ele joga. Se os glossários ou as notas não permitem, de novo nos valendo de Compagnon, *nenhum remorso*, uma vez que neles tudo estaria dito (e aí reside a ilusão do desvendamento, do deciframento que se ancora no um); não é caso do poema-glossário aqui em foco. Estamos não na língua dos gramáticos, mas nas *rupturas do ordinário da língua de que é feita a poesia* (Lemos). Não no espaço do cálculo, da lógica, da regra, do sistema, mas naquele que sustenta o furo, a falha, naquele que suporta o desejo e o gozo, de que fala Milner (1987), ao indicar um real da língua que o linguista foraclui, mas não, ousamos dizer, nosso poeta.

Chão poeta //Sabiá com trevas. Manoel de Barros

A literatura, como pensamos ancorada em Foucault, vai se constituindo a partir de rituais que instauram uma memória da e na língua: memória na sintaxe (ALMEIDA), nas repetições; memória que dá forma e formato à escrita/texto; memória que se inscreve também nas bordas do texto delimitando-os e contendo-os: título, dedicatória, epígrafes, notas, e, entre outras bordas, glossários. Um ritual que inscreve o que pode estar dentro e o que pode/deve ser o fora do texto. Um ritual que se parte, que fura. Com o poema, estamos diante desta quebra. Não se trata de um texto à parte, como é o caso dos glossários, mas de um *glossário-poema* ou *poema-glossário* que põe em foco a palavra: matéria-prima do poeta, da letra.

O poema em foco encontra-se no livro chamado *Arranjos para assobio* (1998). Compõe-se de onze verbetes, em itálico, sobre os quais se indicam classe gramatical e gênero, seguidos de ao menos quatro definições que aparecem encadeadas sob a forma de listas (umas abaixo das outras); ao final, um apêndice com três definições-verso, e, por fim, uma referência como nota do autor. É preciso vê-lo/lê-lo.

Letra, caligrafia, desenho, bordado, fotografia são algumas das materialidades simbólicas que se fazem poesia em Manoel de Barros. No poema, o glossário se faz poesia listando definições e, com elas, se descolam e deslocam sentidos, instauram-se outras polissemias, desfazem-se lugares já estabelecidos por uma dicotomia entre o que seria humano e o que seria natureza – *Cisco. Pessoa esbarrada em raiz de parede; Árvore. Gente que despetala*. – Aqui, nada é dicotômico. É *vazadouro; é desentendimento*. É deslocamento. *Réstia espantada; brasa verdejante que se usa em música*. É

contraste; contradição. *Lascívia do ínfimo; sabiá com trevas*. As definições-verso não se pontuam, não se esgotam; permanecem suspensas como à espera de outras no vão que se abre entre os blocos no jogo infinito do definir indefinindo.

No poema, insiste-se numa metalinguagem em que todos os termos são substantivos, marcados somente pelo gênero. *Cisco, Poesia, Lesma, Boca, Água, Poeta, Inseto, Sol, Trapo, Pedra, Árvore*. A palavra é substantiva: substância do poeta, substância do glossário. Nela poeta e lexicógrafo encontram-se em sua paixão/prazer pela palavra.

Com a palavra se brinca também no modo como se introduzem as definições no dicionários e glossários: seja no gozo jocoso das assertivas – *Produto de pessoa inclinada a antro; Lugar de arroio haver sol; Barata pela qual alguém se vê; Possessão de insetos* –, no espanto da definição – *Ave-nêspera!* –, ou ainda no jogo com os enunciados-definitórios – *Diz-se também de homem numa sarjeta; Indivíduo que experimenta a lascívia do ínfimo; Designa o fim das águas e o restolho a que o homem tende; Aquele que viça de líquenes no jardim*. Se a definição tece uma relação entre um significante tomado como signo autônomo (como verbete) e significado que com ela, definição, se constrói, o jogo aqui é expor sua trapaça, ou ainda, a ilusão da fórmula $X = Y$ em espaços *logicamente estabilizados* (Pecheux). O poema transborda em nota: *Pessoa que se adquire da umidade*/ - Eu te levanto da umidade, inseto! Inectiva do folclore pantaneiro colhida por Leonardo Leite de Barros (N.do A.)*. Sobre as notas, Orlandi (1990) nos avisa que denunciam a não-linearidade do sentido e constituem sintomas da incompletude do texto. Espaço de um dizer a mais na ilusão de tudo dizer e de com ela o dizer se bastar. A nota, nos aponta Compagnon (1996) na mesma clave, *não permite nenhum retorno, nenhum remorso, nenhuma repetição: com ela, tudo está dito*. Na nota do poema comparece o exemplo com a respectiva fonte outra – *colhida por Leonardo Leite de Barros* – que produz o efeito de atestação do sentido num movimento, diríamos, borgeano ou ainda roseano, de dar veracidade ao dizer/fazer escrita no jogo da indicação/criação de fontes várias, no uso jocoso do discurso da ciência que nelas se ancora. Compagnon nos sussurra: a nota *proíbe o recurso, é o selo ou carimbo que garante a autenticidade do texto, seu acabamento; e assinatura do autor* (idem). Nosso poeta assina: (N. do A.).

Do *glossário-poema*, o apêndice faz parte, interno ao corpo, inscrito na memória do dicionário que se apresenta na sintaxe que faz equivaler desiguais ($X \neq Y$); sintaxe-assinatura do lexicógrafo-poeta que aí diz: *Olho é uma coisa que participa o silêncio dos outros; Coisa é uma pessoa que termina como sílaba; O chão é um ensino*. Três substantivos-substâncias: *olho, coisa, chão*. *Olho* que remete para *coisa*. *Coisa* que remete para *pessoa*. Corte para *chão, ensino*. *O chão é um ensino*. Ponto final denunciando o chão como ponto, parada e ensino.

Com o poema (des)acordam-se, enfim, imagens, sonoridades, sintaxes e sentidos no gesto do ir além do já posto/suposto, na captura do significante que, no jogo do gesto glossarístico, se transmuda e se esgarça para outros sítios de significância, denunciando a trapaça da palavra como signo e nos lembrando que sob as palavras muito se diz à despeito do suposto domínio do falante.

Das notas, glossários e apêndices talvez se possa dizer que funcionam na duplicidade contraditória do supérfluo (porque à parte) / necessário (porque a mais). Partes que assombram o texto suposto como unidade – princípio, meio e fim – e que denunciam seu *real*: um (a se) fazer que não se fecha e que não se inicia na letra que abre o texto. Em outras palavras, seguindo Orlandi (1987), estamos recuperando o texto como objeto discursivo, com espessura histórica, memória que apaga o trabalho sobre ele, sobre a língua, sobre o outro/Outro, apagamento que estas bordas deixam entrever. Aí também reside o blefe neste poema ao trazer tais partes como material simbólico para poesia.

Ainda chão / *Pequena abertura para o deserto, Manoel de Barros*

Do *glossário-poema* do nosso poeta ousamos dizer que troça com estes efeitos e ilusões construindo-se na ludicidade que assume a equivocidade dos sentidos, na equivocidade da língua acenando a *lalangue* – nas palavras de Milner (1987, p. 15), *o que faz com que uma língua não seja comparável a nenhuma outra* –, na equivocidade que, novamente com Milner (1987, p. 13), *promove a homofonia, homossemia, homografia, tudo o que suporta outros sentidos, que admite o éter da língua* (*idem*).

avidez de raiz

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Eliana. Cabeludinho: Língua, sujeito e nação. In: ALMEIDA, Eliana; PAROLIN, Maria Inês (Org.). *Fronteiras de sentidos e sujeito nacionais*. v. 1. 180p. 1ª. ed. CAMPINAS: RG, 2012.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras Incertas*. Campinas, SP: Unicamp, 1998.
- _____. *Heterogeneidade(s) enunciativa(s)* Caderno de Estudos Linguísticos 19, 1990, Campinas.
- AUROUX, Sylvan. *A filosofia da linguagem*. Com a colaboração de Jacques Deschamps, Djamel Kouloughli. Tradução: José Horta. Campinas: SP, Editora da Unicamp, 1998.
- _____. *A revolução tecnológica da gramatização*, Campinas, São Paulo: Unicamp, 1992. BARROS, M. de. *Gramática expositiva do chão*. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro: RJ, 1990.
- _____. *Memórias Inventadas: a Infância*. Editora Planeta, São Paulo: SP, 2003.
- _____. *Memórias Inventadas: A Segunda Infância*. Editora Planeta, São Paulo: SP, 2006.
- _____. *Memórias Inventadas: A Terceira Infância*. Editora Planeta, São Paulo: SP, 2008.
- _____. *Exercícios de ser criança*. Bordados de Antônio Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sália Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas. Editora Salamandra. Rio de Janeiro: RJ, 1999.

- _____. Glossário de transnomações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos. *Manoel de Barros, poesia completa*. São Paulo: Leya, 2014.
- _____. *Arranjos para assobio*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Belo Horizonte: ed. da UFMG, 1996 DUBOIS, J. et. al. *Dicionário de Linguística*, São Paulo: Cultrix, 1991.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Edições Loyola. São Paulo: SP, 1996.
- _____. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Coleção Ditos & Escritos III. Rio de Janeiro: RJ, 2006.
- _____. Linguagem e Literatura. IN: MACHADO, Roberto, *Foucault, a filosofia e a literatura*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro: RJ, 2005.
- LE MOS, Claudia T. G. de. Poética e significante, revista *Letras & Letras*, 25, Uberlândia, 2009.
- MEDEIROS, Vanise. Memória e singularidade no gesto do escritor-lexicógrafo. RJ: Revista *Confluências*, no. 46, 2014.
- MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Reflexões sobre escrita, Educação Indígena e Sociedade*. IN: Revista Escritos, Número 05, Escrita, Escritura, Cidade. Laboratório de Estudos Urbanos – Nudecri, Campinas: SP, 1999.
- _____. Un point c'est tout. Interdiscours, incomplétude, textualisatoín. In: AUTHIER- REVUZ, Jacqueline, LALA, Marie-Christine (dir.) *Figures d'ajout: phrase, texte, écriture*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2007.
- _____. *Terra à Vista*, São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. A produção da leitura e suas condições. In: ORLANDI, E. *Linguagem e seu funcionamento*. 2ª. edição, SP, Campinas: Pontes, 1987.
- PÊCHEUX, Michel. *Delimitações, inversões, deslocamentos*. Cadernos de Estudos Linguísticos, Número 19, p. 7-24, Unicamp, Campinas: SP, 1990.
- _____. Ler o arquivo hoje. IN: *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Eni Orlandi (Org.). Tradução: Bethania S. C. Mariani, Campinas: SP, Editora da Unicamp, 1997.
- _____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*, Campinas: Pontes, 1990b.

Um sistema panóptico histórico e seus reflexos na educação escolar indígena de Dourados/MS

Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi¹

Marlon Leal Rodrigues²

Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo³

Considerações iniciais

Nossa inferência aqui ao sistema panóptico de Jeremy Bentham mencionado na obra *Vigiar e Punir* de Foucault (2005) é pela percepção de semelhança com o sistema de confinamento que os indígenas foram submetidos. O panóptico tinha como objetivo a vigilância da sociedade por meio da docilização dos corpos sem a necessidade do uso da força física. Da mesma forma, foi orquestrado o sistema de confinamento dos indígenas, quando o SPI, com a suposta intenção de protegê-los recruta os indígenas em espaços limitados para receberem assistência e impõem a alguns índios o serviço de vigilância de seu próprio povo.

Foucault (2005) em *Vigiar e Punir* elenca três esquemas disciplinares utilizados no decorrer da história: o exílio dos leprosos, a vigilância da cidade pestilenta e o modelo panóptico de Bentham. Quanto aos dois primeiros esquemas o intuito era impedir o alastramento das doenças, já o terceiro foi orquestrado com a finalidade de impor uma vigilância constante, disciplinar ao indivíduo a ponte dele mesmo se tornar um fiscal de si mesmo.

O sistema de controle social exerceu o poder sobre o corpo até meados de século XIX, porém a pena centrada no suplício, no sofrimento pede espaço para a perda de direitos ou bens. Nesse sentido, diante da reformulação das formas de punir, há um deslocamento de sentido no sistema de punição sobre o corpo.

O que se depreende nessa nova organização é um regime de poder em que as técnicas e discursos científicos se entrelacem para exercer a prática de punir. O resultado desse novo regime punitivo é a produção de saberes que constituem práticas como ferramentas de controle dos indivíduos.

Diante disso, o poder passa a ser visto não mais como homogêneo, centrado em um indivíduo sobre o outro, mas sim como práticas de relações de poder que são estabelecidas socialmente. Assim o poder é exercido diante das relações, não é privilégio apenas de uma classe.

1 Pós Doutora - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

2 Pós Doutor -Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP

3 Doutoranda- Universidade Estadual do oeste do Paraná- UNIOESTE.

Nesse sentido, as novas práticas de punir para exercer seu poder precisam se instituir de um saber, logo, poder e saber estão relacionados, não há exercício de saber descentralizado de um poder. Desse modo, o poder é exercido e adquirido a partir do conhecimento de um determinado campo de saber. De acordo com Foucault (2005, p.27) “Temos antes que admitir que o poder produz saber [...]; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber”[...].

É nessa relação poder e saber que as práticas disciplinares se executam como mecanismos de controle e vigilância, a partir de um domínio institucional representante de um saber que estabelece normas, como escolas, hospitais, quartéis, prisões, asilos, entre outras instâncias, inclusive reservas indígenas.

A determinação dos espaços destinados aos indígenas, inclui o confinamento em reservas, juntamente à imposição do modelo de escola imposto, primeiramente, pelos Jesuítas, são estratégias de controle com implicações na atualidade.

Toda essa busca por controle social suscita apontar que se há controle, há resistência, pois se só existisse dominação, submissão não haveria história. Ao indicar a existência de resistências isso induz que nenhum poder é absoluto, ele se transita por meios das brechas deixadas por sua incompletude, assim permite o aparecimento de rupturas produção/reprodução e transformação na história.

Assim, a relação entre sujeito e poder é permeada pela resistência, inscrita nos afrontamentos, os questionamentos sobre as posições do sujeito no contexto social, seja no sentido do direito a afirmação das diferenças ou pelas incessantes buscas de exclusão. Logo, as lutas na atualidade têm como cerne a procura da identidade e não necessariamente determinadas instituições de poder, mas sim uma forma de poder com implicações na vida cotidiana. Nessa mesma perspectiva, como indicação de problemas da atualidade, Foucault (2001, p.144) sugere que “o problema que nos coloca na modernidade não é o de tentar libertar o indivíduo do Estado e das instituições, mas o de libertá-lo das representações de individualização criadas pelo poder globalizador”, nesse caso toma amplitude vasta a questão porque a própria mídia é fonte poderosa e inesgotável de produção e reprodução de subjetividades nas sociedades.

O processo panóptico durante a história

Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio da sua própria sujeição.
(FOUCAULT, 2005, p. 168)

O discurso como complexo social deve ser compreendido como uma junção entre linguística e contexto sócio-histórico visto que é essa exterioridade a qual permite o que pode e deve ser dito e, principalmente, que produz o efeito de sentido de acordo com as condições de produção.

Dessa forma para compreender os discursos da atualidade em relação à educação escolar para a população indígena, torna-se necessária uma retomada à história construída em torno da questão. O ideal seria poder retomar essa história a partir do ponto de vista de ambas as partes envolvidas, porém, em se tratando de luta de classes em que as relações se dão entre “descobridor e descoberto”, “civilizado e selvagem”, as mesmas não acontecem de maneira tranquila; a história considerada como digna de sistematização e ocupação em lugares de destaques, como nos documentos oficiais, é a história a partir dos relatos do “civilizado”. O intercâmbio nessa situação não acontece, pois o *outro*, o *diferente*, sempre foi/é representado de forma pejorativa, não humana, não normal, assim não há troca, precisa ser excluído, silenciado, apartado do *nós*.

Nessa direção, o que se tem, também, sobre a história da educação voltada aos indígenas é decorrente da concepção de educação do não índio. Logo, durante todo processo histórico, desde a colônia, a organização da educação escolar voltada aos indígenas serviu como instrumento de imposição, seja de valores, crenças, mas, principalmente, de negação de suas identidades.

Os instrumentos de imposição utilizados pelo Estado, colonizadores e missionários iniciaram em 1549 com a chegada do primeiro governador-geral Tomé de Souza ao território nacional, juntamente com os jesuítas, os quais tinham como líder, Manuel de Nóbrega. A história ainda nos afirma que dentre os principais objetivos para a colonização estava a expansão da fé católica, ato que se concretizava por meio da catequese.

Assim, a catequização realizada a partir da educação formal, constituía barreiras no sentido de invisibilizar os valores indígenas, visto pelos europeus como não adequados, negativos, fomentando, assim, espaços para a implementação de outros valores, considerados positivos. Essa educação formal desestabilizava todo pilar de sustentação da cultura indígena, pois tanto a língua, quanto a religião são os alicerces dessa cultura e passaram a ser desqualificadas. Nesse caminho, Mariani aponta que:

ao se impor a língua portuguesa para os índios, **está se impondo também uma língua com uma memória outra:** a do português cristão submisso ao Rei. Ensinar português aos índios objetivando a **catequese é silenciar a língua e a memória de outros povos.** Assim, no silêncio imposto pela colonização, a imposição de uma língua **camufla a heterogeneidade e contribui para a construção de um efeito homogeneizador** que repercute ainda hoje no modo como se concebe a língua nacional no Brasil. (MARIANI, 2004, p. 96, grifos nossos).

Logo, as ações missionárias centravam-se na conversão ao cristianismo e na pacificação, pois era preciso tornar os índios dóceis para que pudessem aceitar as ordens de desenvolvimento do trabalho braçal, dessa forma os discursos de inferioridade cumpriam o papel de silenciar essa população, fazendo com que acreditasse apenas nas vontades do colonizador, como sugere a narrativa de um professor⁴ indígena de Dourados/ MS.

4 Sequência discursiva é um recorte retirado de redações realizadas por professores indígenas participantes do Processo Seletivo para a Licenciatura Intercultural Indígena de 2010, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. As referidas redações são parte dos arquivos documentais do Projeto Investigações em Linguística Aplicada: entre Política Linguística à Educação Bilingue – O caso dos Tekohá Kuera no MS, aprovado e financiado pela CAPES/MEC/INEP por meio do edital destinado ao Observatório da Educação Escolar Indígena, 2009. A fim de atender as prerrogativas éticas da pesquisa, foram omitidas as identificações dos autores das redações.

[SD-1] Antes da chegada do Europeus aqui no continente Americano. A educação indígena eram diferente dos europeus. Depois da chegada dos colonizador mudou esse sistema, colonizador fez colégio para alfabetizar, catequizar e ensinar a cultura dos europeus. Aprender a falar a língua do colonizador e converter índios para á igreja católico. Ser como branco. Que objetivo o colonizador fez colégio para os índios, mudar cultura deles, transformar como branco, negar suas maneira de ser, deixar de ser índio. Não estava a buscar o interesse dos índios mas sim dos brancos. (índio guarani)

O processo discursivo exposto pode ser interpretado a partir do conceito de Formação Imaginária proposto por Michel Pêcheux (2001, p. 82) visto que é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem, cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

Nesse Jogo de imagens são refletidas as imagens que se fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. Logo, os discursos não se caracterizam por simples trocas de informações entre A e B, mas em efeitos de sentidos entre seus interlocutores, que são constituídos a partir das relações de poder inerentes aos seus lugares sociais.

E é nessa relação de poder que muitas ações direcionadas ao ensino para indígenas foram empregadas. Assim, outros propósitos nessa direção de “atender” às especificidades da comunidade indígena reaparecem, tanto no momento em que o Estado busca sistematizar políticas indigenistas, quanto na sutileza de mascarar a real situação ou, ainda, atenuar a imagem do país perante a sociedade mundial.

Um dos momentos na história em que se demonstra essa tentativa de buscar a prestação de assistência aos indígenas foi a criação do Projeto SPI - Serviço de Proteção aos Índios- em 1910, o qual nas colocações de Orlandi (1990, p.61),“(...) é, na verdade, um serviço de controle do índio e de proteção ao branco, ou melhor, de alguns brancos”. Contudo, sob os ideais positivistas, o referido projeto de integração desse índio à sociedade nacional, tinha como base pacificá-lo e torná-lo civilizado, pois assim atenderia a demanda da expansão capitalista uma vez que os índios eram vistos como entrave para o desenvolvimento econômico e anteciparia uma questão que ,segundo a lógica positivista ,a história inevitavelmente faria.

O processo de integração era realizado por meio do trabalho e da escola, entendidos como mecanismos de disciplinarização, pois os índios eram “violentos”, “selvagens” e precisavam ser “tratados”, enquanto o não índio só seria violento, caso houvesse resistência. Ainda sobre os papéis atribuídos ao SPI, Orlandi (1990) defende que o mesmo pode ser percebido como um programa de apagamento da população indígena, pois tinha a função de:

(...)gerenciar os conflitos entre índios e brancos, **dando ao branco o poder de controle tento em sua dimensão efetiva quanto retórica**, ou seja, a função de dar sentido aos conflitos, ao contato etc. isso é: **o branco é quem possui esse saber e esse discurso. É ele que diz o que é o conflito e como resolvê-lo.** (ORLANDI, 1990, p. 63, grifos nossos)

Isso indica um processo de silenciamento dessa população, na/da história, pois só há possibilidade de veiculação de um discurso, apenas uma versão da história e, principalmente, de um sentido das representações de mundo.

Nesse caminhar, o discurso colonizador continua reproduzindo seus sentidos, os quais não são fixos, pois estão atrelados às condições que lhes permitam suas ressignificações, ou seja, se constituem sempre em relação a um já dito; são esses discursos ecoados em outros momentos da e na história que permitem os dizeres na atualidade e, principalmente, que constroem as imagens e determinam os lugares dos indivíduos na sociedade.

Ainda sobre os posicionamentos do SPI, Segundo Gomes (1991, p.85), “(...)o índio era digno de conviver na comunhão nacional, embora inferior culturalmente e é dever do Estado dar-lhe condição de evoluir lentamente a um estágio superior, para daí se integrar à nação”. É nesse momento que o índio passa a ter o direito de preservação de suas tradições, segundo a concepção de política indigenista, em que o Estado fica incumbido de lhe prestar proteção. Agora tudo relacionado ao índio, como educação escolar, fica ordenado que seja realizado dentro das aldeias, com o objetivo maior de fortalecer o convívio tribal. Entretanto, os interesses em atender ao campo econômico eram visíveis na elaboração de políticas dirigidas à população indígena.

O desenvolvimento econômico estava ameaçado pelos “selvagens”, era preciso criar condições de ocupar as regiões consideradas “desabitadas”, assim era necessário avançar, mesmo que de forma violenta, dependendo da reação dos não civilizados, pois a violência só existiria caso houvesse resistência, o que justificaria o “crime”.

Apesar desse novo modelo de tutoria “humanista”, a qual tinha como base “tratar” o índio que resistia às imposições, a mesma pode/deve ser entendida como reducionista uma vez que aparenta contemplar a diversidade cultural desses povos e o extermínio não explícito. Outro indício de reducionismo está na questão da língua, ou seja, do ensino bilíngue que não era considerado, pois naquele momento histórico as autoridades não entendiam essa questão como sendo de relevância frente ao número reduzido de falantes por comunidades, assim não justificava a elaboração de materiais didáticos e a preparação de professores para atenderem às mesmas, assim a escola se constitui como mais um “componente no processo de silenciamento”.

Já com a criação da FUNAI - Fundação Nacional do Índio -, em 1967, o que era desconsiderado passa a ser o cerne de uma nova política indigenista; se inicia uma etapa de valorização da diversidade linguística dos indígenas e a utilização das línguas indígenas no processo de alfabetização, juntamente com a indução para aquisição da língua portuguesa.

Uma educação bilíngue era almejada no intuito de facilitar o processo de integração à sociedade nacional, pois o ensino da língua materna era usado como ponte de transição para o ensino da língua portuguesa, porém logo após aquisição dessa última não se falava ou pouco se falava a língua materna.

Um dos grandes desafios da FUNAI em implantar a educação bilíngue foi a falta de materiais sistematizados na língua indígena os quais viabilizassem esse ensino; o que ocorreu foi que em 1970, com o auxílio do SIL - *Summer Institute of Linguistics*-, que contava com especialistas na área da linguística, capazes de apreender e descrever as línguas indígenas, teve início a elaboração de gramáticas e cartilhas que permitiram a preparação de docentes da FUNAI e missões religiosas para a alfabetização na língua. Desse modo, o Estado passa a financiar essa educação bilíngue desenvolvida pelo SIL e juntamente repassa as responsabilidades de toda educação escolar indígena também a esse órgão.

A partir da Constituição de 1988 foram previstas garantias aos indígenas referentes à educação escolar específica e diferenciada, assim, nos artigos 210, 231 e 232 são assegurados direitos vinculados às especificidades dos povos indígenas, como a garantia de utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem pelas comunidades indígenas (§ 2º do art. 210); o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos índios bem como os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (art. 231), além da legitimidade jurídica dos índios e suas comunidades como defensores de seus direitos e interesses (art. 232).

Por esse viés, o que era proibido passa a ser objeto central das políticas para os povos indígenas. Nesse sentido, o Estado, agora, busca desempenhar o papel de orientador das discussões no intuito de atender aos interesses dessa população. Logo, dentre as atribuições do Estado, a mais significativa está em incentivar o uso das línguas indígenas na escola, o que era proibido até 1988, esse talvez tenha sido, ou seja, um dos maiores desafios da educação escolar para essa população, pois as mesmas prerrogativas sistematizadas em documentos oficiais, não se efetivaram, ainda no dia a dia, no século XXI.

Conjuntura atual: o que dizem os professores indígenas

As considerações até aqui expostas indicam que toda a política linguística que sempre buscou o apagamento das línguas existentes com o objetivo de fortalecer a ideia de um país monolíngue, acabou por apagar, também, de certa forma o modo de viver da cultura do indígena, como exposto abaixo.

[SD-2] Com a constituição de 1988, os povos indígenas em geral no Brasil reconquistaram as suas formas próprias de organização social através da sua língua materna. (índio guarani).

Perder uma língua, independe de qual for a cultura, é oficializar a morte de um povo, e isso não é diferente na cultura indígena. No enunciado anterior isso fica evidente quando o sujeito indica que a “**organização social**” de seu povo só foi possível por meio da língua.

É possível inferir que essa organização se estende à educação escolar, pois para os indígenas a relação ensino/aprendizado se faz de forma interligada às demais atividades sociais, ou seja, a aquisição do conhecimento se dá de forma contínua e por isso indicam que sua escola precisa ser diferenciada.

[SD-3] A educação indígena é muito diferenciada na aldeia os professores os diretores e os demais funcionários ensinam os alunos a língua própria materna e paterna na matéria guarani (...) a escola faz parte da comunidade indígena. (índio guarani).

Fazer parte da comunidade é aprender na observação, no cotidiano. O conceito de aprender aqui nesse contexto é distinto da noção de ensino/ aprendizado ocidental e por isso a “educação é diferenciada”. Quanto ao enunciado de que essa educação se constitui na língua dentro do contexto escolar, o mesmo contradiz o que temos observado na realidade, pois muitas das discussões em voga em reuniões de professores é sobre esse desafio; o de como se efetivar um ensino na língua materna.

Não há uma unidade de modelo de ensino nas escolas indígenas, por conta de muitos fatores, como, o de não ter professores capacitados falantes da língua e, também, diante da variedade linguística das aldeias, assim como realizar uma aula na língua? E o mais desafiador, em qual língua?

Contudo, os discursos de que uma educação diferenciada de qualidade só será possível se for na língua materna é muito recorrente em todas as redações que compõem o *corpus* desse estudo, porém, ainda com referência à realidade escolar, essa recorrência não aparece com a mesma ênfase, pois como já mencionado, nem todos os professores são falantes e os que o são não se sentem tão encorajados em por isso em prática.

[SD-4] Também os professores que iam para trabalhar desconheciam totalmente a realidade da comunidade, não sabiam a língua falada por aquela comunidade, assim dificultava muito o diálogo e a aprendizagem das crianças. (...) descobriram que tinha na lei dentro da Constituição Federal, onde um dos artigos falava da educação para os povos indígenas, que tinha que ser uma educação diferenciada na sua própria língua, o português como a segunda língua. (índio Guarani).

Por esse viés, o enunciado indica a questão do despreparo por parte dos profissionais que atuam em escolas indígenas e como consequência as dificuldades, principalmente, para os alunos. Porém, o conhecimento, a partir da Constituição, os empoderam a efetivar uma educação diferenciada, percebendo os lugares das línguas dentro do currículo escolar, contudo, mais uma vez, isso não ocorre na realidade, pois não são todas as escolas que ao menos tentam desenvolver um ensino dentro dessas prerrogativas.

Em muitas das escolas indígenas a língua portuguesa tem lugar de primeira língua e quando há tentativas em pôr o guarani como primeira língua, ela aparece apenas como língua de transição, um trampolim para a inserção do português. Há uma resistência linguística entre os profissionais, a qual pode estar baseada na questão do preconceito ou da não valoração da língua.

Vale ressaltar que todos esses desafios relacionados à língua indígena são decorrentes do colonialismo sofrido pelas línguas que aqui existiam como indica Mariani, (2003, p. 80), “a política linguística estabelecida pelo Diretório dos Índios e a ação de Pombal constituem elementos cruciais no processo de apagamento das línguas indígenas e da língua geral”, e isso pode ser evidenciado no discurso indígena que segue:

[SD-5] Depois da chegada dos colonizador mudou esse sistema, colonizador fez colégio para alfabetizar, catequizar e ensinar a cultura dos europeus. Aprender a falar a língua do colonizador e converter índios para a igreja católico. Ser como branco. Que objetivo o colonizador fez colégio para os índios, mudar cultura deles, transformar como branco, negar suas maneira de ser, deixar de ser índio. (INDIO GUARANI).

O enunciado expõe as eficácias de uma ideologia colonizadora, que, como já dito, fez colégio para os índios deixarem de ser índios. Nesse sentido, torna-se pertinente recorrer ao conceito de ideologia, visto a visível influência nas posições das línguas dentro do contexto social. A ideologia está presente nas relações sociais entre o homem e o mundo e materializa-se por meio das FDs.

Pêcheux, a partir das orientações de Althusser, exposta em AIE(Aparelho Ideológico do Estado), nesse caso específico a escola representa o aparelho de reprodução dos objetivos do Estado, ele acrescenta, ainda, que o funcionamento das ideologias, do mesmo modo que a interpelação dos indivíduos em sujeitos, se dá pelo discurso:

as formações ideológicas comportam necessariamente como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harena, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. (PÊCHEUX e FUCHS 1997, p. 166).

Os autores indicam que toda Formação Discursiva emerge de condições de produção específicas, constituídas a partir das Formações Ideológicas; é então, a partir dessa relação que se tem a ilusão de transparência dos sentidos, pois a ideologia produz um efeito de linearidade, apagando qualquer processo de imposição diante das interpretações. Desse modo, Pêcheux assegura que a ideologia:

(...)fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, [1975] 1995, p. 160).

Esse efeito do óbvio implica em imprimir um caráter ilusório de transparência da linguagem e a naturalização dos sentidos, o que não condiz, pois não há uniformidade semântica, considerando que os sujeitos podem ocupar lugares sociais distintos.

A ideologia não está atribuída a somente uma classe social específica, ideologia se concretiza nos Aparelhos Ideológicos de Estado. Assim, segundo Pêcheux (1975, p.133-134) deve ser entendida como processo de “reprodução/transformação das relações de produção (...)”, isso porque é nessa relação que se reproduzem a subordinação/desigualdade que caracterizam o estado da luta de classes em uma dada formação social.

[SD-6] Os indígenas antigo nunca se deu conta de que eles tinham que estudar, eles sempre tiveram medo porque os não índios humilhavam, viam eles como se fosse uns bicho do mato que não sabiam de nada. (índio guarani)

A desigualdade pela qual se luta vai, também, na tentativa de desconstruir estereótipos de um índio incapaz, visto como “bicho”, ou seja, subumano, incapaz de frequentar uma sala de aula. É a partir dessa perspectiva que entendemos as políticas linguísticas que excluem outra língua, e, automaticamente, excluem seus falantes, assim, ao promoverem somente uma língua dominante, promovem juntamente uma ferramenta para deslegitimar as línguas minoritárias, logo ganham outros sentidos, conforme as palavras de Orlandi (2012, p.42),“(…)o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”.

Ainda sob a perspectiva da Análise do Discurso, a partir do conceito de memória entendemos que os sentidos são reelaborados e alimentados pela e na memória discursiva, a qual permite o retorno de um discurso e, do mesmo modo, permite os novos efeitos de sentidos.

E é assim que a discussão sobre a questão da educação escolar indígena produz significados sustentados em um imaginário histórico que confirma o trabalho da memória discursiva na produção dos efeitos de sentidos. Isso porque, como indica Mariani (2003), a memória histórica possui o papel de fixar um sentido sobre os demais. Assim, permite a homogeneização das representações sociais. Nessa direção, Pêcheux indica que:

A memória discursiva seria aquilo que, em face de um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.” (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Isso implica em apontar que todo discurso se constitui a partir de uma memória e do esquecimento de outros discursos. Logo, a homogeneização das representações sociais é naturalizada. No caso da educação escolar indígena é preciso evidenciar como os discursos inerentes à mesma emergiram e ainda permanecem produzindo sentidos.

[SD-7] Antigamente os indígenas não se preocupavam com a educação dos brancos. Não tinham a necessidade de serem instruídos através de escola e universidades. (índio guarani).

O enunciado explicita a questão dos deslizamentos de sentidos, pois a construção “não se preocupavam com a educação”, adquiriu outros sentidos, diante das condições sociais em que vivem os índios na atualidade, assim esse “não se preocupar” perdeu espaço para, ou outros efeitos de sentido como, “desinteressado, que não se esforça”. Ele indica que não havia essa necessidade de instrução acadêmica, pois tinham outros recursos suficientes para seu modelo de ensino/aprendizagem, contudo, o que temos discursivamente nesse sentido se reduz somente à sentença de que os índios não são capazes.

Essa memória que permite esse dizer é entendida por Orlandi (2009) como interdiscurso, exterior constitutivo, responsável pelo sentido advindo de outro lugar, ou seja, a memória discursiva é a recorrência de dizeres que emergem a partir de um determinado momento histórico específico, sendo atualizado ou esquecido de acordo com o processo discursivo, é algo que fala antes, em outro lugar.

Considerações finais

As considerações até aqui nos indicam que estamos diante de sujeitos marginalizados, silenciados historicamente, contudo, considerando, ainda, as organizações e reivindicações da comunidade indígena, não só em busca por uma educação escolar de acordo com sua realidade, mas também em busca relacionada às questões territoriais, é possível afirmar que há resistência e deslizamento de sentidos.

Contudo, de acordo com a AD, para que os sentidos se configurem há necessidade de uma relação entre sujeito, forma-sujeito e, em especial, a identificação desse sujeito à determinada formação discursiva. O sujeito que enuncia é determinado pelo lugar do qual está inserido, pela história que o atravessa e pela exterioridade que o cerca. É a partir dessa configuração de um sujeito dividido que os sentidos escapam, deslizam e sempre podem se tornar outro. Porém, é preciso ressaltar que essa relação se faz de forma inconsciente, ou seja, o sujeito que enuncia não percebe toda essa rede que compõe seu discurso, como indica Pêcheux (1988 [1975], p.163) “(...)o sujeito se constitui pelo ‘esquecimento’ daquilo que o determina”.

Por consequência, pode-se inferir que tanto o sujeito, quanto a forma-sujeito indígena são processos constituídos na e pela história. As representações são projeções feitas pelos protagonistas na e pela história as quais determinam o lugar de A e B. isso é o que Pêcheux (1995) denomina como formação imaginária que está relacionada a outras categorias como antecipação, relação de força e relação de sentido, todas manifestas durante o processo discursivo.

Assim, a antecipação propicia idealizar a figura mental do interlocutor, logo se configura a representação imaginária, a qual determina as condições de produção indicando as estratégias discursivas utilizadas. Diante dos lugares sociais ocupados pelos interlocutores são estabelecidas as relações de forças, ou seja, pelo menos em teoria, o sujeito que ocupa um lugar social de maior prestígio e poder, possui maior força no processo discursivo. No que se refere às relações de sentido, essas se estabelecem nas interdiscursividades com outros textos visto que não há discurso isolado.

Nesse sentido, é preciso compreender os desencontros de sentidos que marcaram a educação escolar voltada à sociedade de cultura oral e, ainda, pôde-se perceber o início de todo o processo de silenciamento de um povo por meio da não valorização de sua língua. A história nos indica a falta de sensibilidade do homem ao impor outra cultura, outras crenças, outra língua a outro homem: tirar a língua do povo guarani/kaiová foi e é tirar a alma desse povo, pois o conceito de língua para eles vai além de processo de comunicação, é a ligação com o divino, a relação com a mãe terra, com a natureza.

Assim, as análises sinalizam para uma não estabilização dos discursos, por mais que aja uma ideologia a qual procura a cristalização das imagens e lugares sociais, é preciso considerar que os sujeitos dos discursos são sujeitos da linguagem, logo são constituídos por contradições e falhas.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Fontes, 2001.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas: Unicamp, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MARIANI, BETHANIA. **Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas, Pontes, 2004.
- ORLANDI, E. P. **Terra à Vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo, Cortez; Campinas, Editora da Unicamp, 1990.
- _____. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 6.ed. Campinas(SP): Pontes, 2005. [1999].
- PÊCHEUX, Michel & GADET, Françoise (1981) **A Língua Inatingível**. O Discurso na História da Linguística. Campinas: Pontes, 2004.
- PÊCHEUX, Michel [1983]. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002; 2008.
- _____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1988; 1990; 1995; 1997; 1998.[1975].
- SGARBI, Nara, M, F, Q. **Interdiscursos sobre a educação escolar indígena: Opressão e Resistência**. Relatório de Pós-Doutoramento. Supervisão Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues. UEMS. Campo Grande ,2017.

Publicidade? não! é capa de revista! estratégias linguísticas e discursivas na construção do(s) sentido(s) na capa da *Veja*

Ilana da Silva Rebello¹

Neste trabalho, baseando-se, sobretudo, na teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, na linha de Charaudeau, analisamos algumas estratégias linguísticas, discursivas e semióticas presentes em uma capa de revista, a fim de evidenciar que, por meio de elementos verbais e não verbais, os veículos de comunicação que têm por objetivo a comprovação de fatos reportados, com valor documental, legitimam e veiculam seu discurso ideológico, pondo em evidência determinadas escolhas.

Apresentamos questões que envolvem a Análise do Discurso, como o processo de *semiotização de mundo* (Charaudeau, 1995); o ato interenunciativo entre o *sujeito comunicante* e o *sujeito interpretante* (Charaudeau, 2001) e a distinção entre “sentido de língua” e “sentido de discurso”/ compreensão e interpretação (Charaudeau, 1999, 1995).

A capa é da revista *Veja*, disponível na internet, e tem como tema a corrupção política no Brasil. A capa é um gênero textual, já que é um texto materializado que circula no dia-a-dia e que apresenta características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Tal gênero é elaborado com imagens que, normalmente, são fruto de edições, interferências como saturação de cores, efeitos gráficos etc.

Assim, verificamos, por exemplo, como determinadas características semióticas extrapolam a dimensão denotativa e convergem para a criação de signos completamente conotativos. O sujeito que interpreta um texto não busca o sentido intrínseco das palavras/imagens (significado referencial), mas seu valor social e seu peso na troca interativa. Nesse sentido, em relação aos elementos não verbais, analisamos como a imagem direciona o olhar e chama a atenção do leitor para o fato noticiado.

Os resultados obtidos nessa análise podem ser não só objeto de aplicação pedagógica nas aulas de leitura e produção textual, como também podem ser utilizados em outras disciplinas, pelo viés da

¹ Professora Adjunta de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFF, vinculada à linha de pesquisa Teorias do texto, do discurso e da interação do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Atua também no curso de Especialização em Língua Portuguesa. Desenvolve pesquisa em Análise do Discurso, na linha da Semiolinguística Francesa, e em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna. E-mail: ilanarebello@id.uff.br Endereço lattes: <http://lattes.cnpq.br/3408468123212172>.

interdisciplinaridade. O papel da escola, na formação do aluno como sujeito capaz de transformar seus horizontes de conhecimento de mundo, começa pela leitura do meio que rodeia esse sujeito social.

Teoria e análise

O nome Semiolinguística, da teoria de Análise do Discurso, criada pelo pesquisador da Universidade Paris XIII, Patrick Charaudeau, evidencia que a construção do sentido se faz por meio de uma relação forma-sentido e que o material de análise é oriundo das línguas naturais. (CHARAUDEAU, 1995, p. 98)

Aplicaremos alguns conceitos da Semiolinguística na análise de uma capa de revista cujo tema é política, verificando como determinadas estratégias linguísticas e não linguísticas produzem significação. A capa é da revista *Veja*, do dia 13 de abril de 2016.



Figura 1. Revista *Veja* (13/04/2016)

A capa de revista não tem a função meramente de ilustrar a manchete, mas de chamar a atenção do leitor para o fato noticiado. Algumas assemelham-se até a publicidade, tendo em vista o espetáculo criado. Nem tudo é só o que aparenta ser. Uma palavra pode dizer muito mais do que o seu sentido literal. Da mesma forma, uma imagem pode revelar muitas informações, muitas mensagens nas suas cores, formas, linhas...

Nesse sentido, não basta que o leitor reconheça o sentido de língua, ou seja, o sentido linear das palavras e frases para que perceba a mensagem pretendida pelo *sujeito comunicante*, mas que penetre nas sutilezas do texto, isto é, chegue ao *sentido de discurso*, a fim de que reconheça as ideias que estão implícitas no texto. Portanto, o leitor precisa ir além do significado literal das palavras para interpretar o que lê.

Esse processo de leitura só é possível através da semiotização ou discursivização – transformação do mundo (passagem do significado – sentido genérico da língua para a significação – sentido específico do discurso) e transação entre sujeitos, que veremos no decorrer deste trabalho.

De acordo com a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, todo ato de linguagem é uma encenação, uma *mise en scène*, que comporta quatro protagonistas, sendo dois *situacionais*, externos e dois *discursivos*, internos. Os sujeitos “externos” são o *EUc* (eu-comunicante) e o *TUi* (tu-interpretante) e os sujeitos “internos”, o *EUE* (eu-enunciador) e o *TUD* (tu-destinatário).

No circuito externo, os seres são de ação, instituídos pela *produção* (*EUc*) e pela *interpretação* (*TUi*) e guiados pelo *FAZER* da situação psicossocial. Já no circuito interno, os seres são da *fala*, instituídos pelo *DIZER* (*EUE* e *TUD*). (CHARAUDEAU, 2001, p. 31-32).

Nesse sentido, o ato de linguagem não pode ser visto como uma simples produção de uma mensagem por um *eu-comunicante* em direção a um *tu-destinatário*, mas como um encontro dialético.

Como já visto, numa situação de comunicação, alguns dados são levados em consideração como a *identidade* dos parceiros (quem fala a quem?), a *finalidade* do ato de linguagem (qual o objetivo?), o *propósito* (do que se trata?) e o dispositivo (que ambiente se inscreve o ato de comunicação, que canal de comunicação é utilizado?).

Em relação à finalidade, a realização de uma encenação enunciativa pode ser produzida por diferentes estratégias discursivas, sendo que algumas chegam até mascarar o *fazer* pelo *dizer*. De acordo com Charaudeau (2006, p. 69), todo ato de linguagem é ordenado em função de um objetivo: “fazer fazer” (levar o outro a agir de uma determinada maneira), “fazer saber” (transmitir um saber a quem se presume não possuí-lo), “fazer crer” (levar o outro a pensar que o que está sendo dito é verdadeiro ou possivelmente verdadeiro) e “fazer sentir” (provocar no outro um estado emocional agradável ou desagradável).

No gênero capa de revista, o *eu-comunicante* é o jornalista/ o fotógrafo/ o design. Já o *eu-enunciador* é aquele que vai pôr em cena a notícia. Nesse caso, os sujeitos enunciadorees são vários, tendo em vista que a construção da capa é feita por uma equipe.

Assim, por meio da *semiotização de mundo*, o *eu-comunicante* tem por objetivo transformar um mundo bruto em um mundo significado (processo de transformação), a partir de seus propósitos, para um *tu-interpretante* (processo de transação).

Em relação ao texto jornalístico, Charaudeau (2006, p. 256) afirma que

(...) o cidadão nunca tem acesso ao acontecimento bruto, ele sempre entra em contato com um acontecimento filtrado pela mídia. Assim, ora o acontecimento bruto e acontecimento veiculado pela mídia se confundem, ora um prepondera sobre o outro, criando um círculo vicioso (...)

Dessa forma, no *processo de transformação*, o sujeito utiliza algumas operações: *identificação* (identidades nominais), *qualificação* (identidades descritivas), *ação* (identidades narrativas) e

causação (os seres agem em razão de certos motivos). Já no *processo de transação*, o sujeito põe em cena alguns princípios: de *alteridade*, de *pertinência*, de *influência* e de *regulação* (CHARAUDEAU, 2007, p. 14-16).

Na capa em análise, é possível identificar algumas operações e princípios. Por exemplo, em relação ao primeiro processo, o de *transformação*, a *identificação* que, por meio da substantivação, designa, nomeia e classifica os elementos discursivos, está presente no nome (*logo*) da revista – *Veja*, em alguns elementos da manchete e do *lead* - *Dilma, liquidação, superqueima, cargos, ministérios*. No termo “superqueima”, percebe-se a intensificação por meio do superlativo prefixal “super”, recurso muito utilizado em textos publicitários. (Cf. REBELLO, 2004/2005).

A segunda operação, a de qualificação que, por meio de adjetivos, põe em evidência as características dos seres ou mesmo acrescenta informações a esses seres, está presente em “*Últimos ministérios*”. Essa qualificação pode ser objetiva ou subjetiva. Além disso, não é uma operação obrigatória, porém, revela intenção do sujeito enunciador, pois se a caracterização é realizada por meio de elementos favoráveis ao referente, leva o *tu-interpretante* a fazer uma interpretação positiva do fato. Da mesma forma, se os elementos utilizados têm uma carga negativa, o *tu-interpretante* também será levado a fazer uma interpretação negativa.

Assim, Kerbrat-Orecchioni (1997) propõe um estudo em que os adjetivos podem ser *objetivos* ou *subjetivos*. Os primeiros marcam propriedades inerentes aos substantivos denotados, passíveis de serem verificadas por um amplo grupo de sujeitos, independentemente de suas visões pessoais; já os segundos marcam, necessariamente, uma avaliação dos enunciadores, envolvendo ou não um julgamento de valor a respeito do que se qualifica.

Na capa em análise, o adjetivo empregado “último” é objetivo e se adequa à proposta da revista – causar uma espécie de correria entre os leitores. O chamamento - “Dilma em liquidação. Superqueima de cargos. Corra! Últimos ministérios!” - assemelha-se às propagandas de grandes lojas que invadem os horários nobres da TV, anunciando liquidações. Se a intenção é fazer o cliente correr, não faz sentido o uso de adjetivo subjetivo. Aqui, o adjetivo objetivo não deixa dúvidas – são os “últimos” ministérios que estão sendo liquidados.

Dando continuidade ao processo de semiotização, a terceira operação de transformação, a de representação de fatos e ações que, por meio de verbos e advérbios, sinaliza as mudanças de estados dos seres, está presente no verbo “Corra!”. O verbo está no imperativo, ou seja, a revista dá uma ordem ao leitor. O verbo no modo imperativo também é muito recorrente em textos publicitários, tendo em vista que a função da linguagem predominante é a apelativa. Tal função, proposta primeiro por Karl Bühler e, mais tarde, estudada também por Jakobson (2007, p. 122), tem como foco o destinatário, a fim de influenciá-lo a agir em uma determinada direção ou a comprar uma determinada ideia ou um produto e, para tanto, utiliza-se, normalmente, de vocativos, imperativos e de outras marcas de segunda pessoa.

A quarta e última operação é a de causação que, por meio da modalização, de operadores lógicos e de outros elementos discursivos, expõe a razão de ser e de fazer dos seres, numa cadeia de causalidade. Na capa, essa operação está implícita na relação “Corra!” (consequência)/ “Superqueima de cargos/Últimos ministérios!” (causa).

Nas capas da *Veja*, encontram-se, normalmente, diferentes modos (narrativo, descritivo, argumentativo). Charaudeau (2008) não faz distinção entre argumentar e expor e acrescenta o modo enunciativo. Outros autores, como, por exemplo, Marcuschi (2002) fala em *tipo textual* e propõe cinco tipos, a saber: *narração, argumentação, exposição, descrição e injunção*.

Na capa em análise, percebe-se a predominância de dois modos: o descritivo (nas nomeações e nas qualificações) e o injuntivo (no uso do verbo no modo imperativo).

O modo enunciativo proposto por Charaudeau (2008) comanda os outros modos, colocando em evidência a posição do locutor com relação ao interlocutor, numa relação de influência (*modalidade alocutiva*); com relação a si mesmo, explicitando o ponto de vista do sujeito (*modalidade elocutiva*) e com relação aos outros (*modalidade delocutiva*). Essa última modalidade, a *delocutiva*, pode estar presente, no texto, sob a forma de *asserção* (a opinião emitida tem existência nela mesma, impondo-se aos interlocutores pelo seu modo de dizer) ou de discurso reportado (o sujeito comunicante relata aquilo que o outro diz e como ele o diz).

Na capa em análise, há o presença da *modalidade delocutiva* (asserção), nas nomeações e descrições, e da *modalidade alocutiva*, no uso do verbo no imperativo. O sujeito-comunicante tem o objetivo de levar o “sujeito-interpretante” a se identificar com uma imagem ideal do destinatário, que deve ser o ator de um “fazer”. Na verdade, trata-se de uma zombaria, pois o imperativo é direcionado ao leitor, mas não é este que pode correr, mas sim, deputados e senadores. Assim, a *injunção* é característica da *modalidade alocutiva*.

Ainda no processo de *transformação*, vale a pena também destacar o uso do ponto exclamação, muito utilizado em peças publicitárias, mas não em textos informativos.

Detalhando mais o processo de *semiotização de mundo* na capa da revista em análise, no segundo processo, no *de transação*, o sujeito precisa satisfazer algumas condições a fim de atingir os objetivos com a sua *mise en scène*. Nessa encenação, os interlocutores precisam satisfazer algumas condições apontadas por Charaudeau (2007, p. 15): de *legitimidade* (princípio de *alteridade* – todo processo de comunicação pressupõe uma interação entre um *eu* que fala, um *tu* que escuta e um *ele* de quem se fala), de *credibilidade* (princípio de *pertinência* – para que a mensagem seja entendida, é necessário que os elementos envolvidos tenham um saber comum acerca do que se fala) e de *captação* (princípio de *influência* – cada um dos elementos ligados pelo ato de comunicação procura influenciar o comportamento do outro e de *regulação* – os elementos do ato de comunicação devem buscar um equilíbrio, uma troca de informações), para realizar finalmente um texto.

Dessa forma, em todo ato de comunicação há, necessariamente, a presença de interlocutores que se definem por meio da identidade e pelas restrições da situação. Por exemplo, o papel de jornalista, de designer, de fotógrafo, de editor é atribuído e reconhecido institucionalmente, mas não imutável. Um jornalista pode tornar-se fotógrafo, o editor pode vir a ser o jornalista e assim por diante.

Da mesma forma que o sujeito tem uma identidade social ou até várias identidades, a depender da situação – filho, pai, esposo, jornalista... - ele também tem a identidade discursiva que é percebida no texto. Ou seja, o discurso de um pai pode ser autoritário, pode ser feminista, ou pode ser machista... Na capa de uma revista ocorre o mesmo. A voz que fala nesse gênero textual, o *eu-enunciador*, pode se projetar como de “direita”, de “esquerda”, como “machista” e assim por diante, de acordo com a intenção e com as estratégias que utilizará para influenciar ou simplesmente informar um fato ao interlocutor.

Os gêneros do domínio jornalístico, normalmente, procuram projetar uma imagem social de um veículo sério, objetivo, imparcial. Com a *Veja* não é diferente. No entanto, na capa em análise, é possível perceber que a voz que enuncia apresenta uma identidade discursiva parcial, construída por meio das estratégias discursivas de *legitimação*, de *credibilidade* e de *captação*.

A *legitimação* não se confunde com a legitimidade, que é uma conquista atribuída antecipadamente pela situação de comunicação. Por exemplo, um radiologista tem legitimidade para fazer um raio x, um médico tem legitimidade para fazer um diagnóstico e prescrever uma medicação e assim por diante. As estratégias de legitimação dizem respeito àquelas estratégias utilizadas pelo sujeito, a fim de mostrar ao destinatário que está apto a desempenhar uma determinada identidade social.

A *Veja* procura legitimar-se como uma revista séria, comprometida com a verdade dos fatos. Constrói uma imagem de si, um *ethos* de uma revista que sabe pesar os prós e os contras, que prova aquilo que diz, que relata fatos comprovados etc. Essa legitimação conquista leitores, pois quem compra a revista espera ler informações provenientes de fontes confiáveis, fidedignas.

Ao lado da estratégia de legitimação, atuam também as estratégias de credibilidade e de captação.

Por meio da estratégia de *credibilidade*, a *Veja* procura levar o interlocutor a acreditar no projeto de linguagem da revista. O *eu-comunicante* pode adotar diferentes atitudes discursivas, como de *neutralidade*, de *distanciamento* e de *engajamento*.

Na atitude de *neutralidade*, o sujeito-enunciador tenta apagar, em seu texto, qualquer indício de subjetividade, de parcialidade, de julgamento pessoal. O texto precisa parecer verdadeiro, objetivo, como se fosse o próprio fato. A revista procura mostrar essa suposta imparcialidade inserindo dados estatísticos, depoimentos, entrevistas, ou seja, atribui ao outro a responsabilidade pelo dizer.

Na capa em análise, não há neutralidade. Toda a composição – cores, tamanho de letras, escolha lexical... – mostra um *eu-enunciador* totalmente engajado com o dizer. Ao propor uma capa ao estilo de propaganda, a revista ironiza a situação e mostra uma visão subjetiva, carregada de ideologia sobre o fato.

A segunda atitude, a de *distanciamento*, está muito atrelada à atitude de neutralidade. Nessa segunda atitude, o sujeito-enunciador procura mostrar uma atitude fria, controlada, diante dos fatos, ou seja, tenta assumir uma identidade discursiva própria de um especialista quando analisa um fato e não expõe sentimentos. Mesmo que esse seja o objetivo dos veículos de informação, o distanciamento é quase nulo. A *Veja*, por exemplo, sempre demonstra, de forma muito explícita, a ideologia que quer vender ao público.

A capa é o primeiro elemento de uma revista que o leitor, possível comprador, tem contato, e uma boa imagem será sempre importante, tendo em vista que poderá prender ou não a atenção do leitor. Além disso, a capa direciona o olhar do leitor para determinados aspectos, influenciando a interpretação. Segundo Scalzo (2011, p. 69),

quando alguém olha para uma página de revista, a primeira coisa que vê são as fotografias. Antes de ler qualquer palavra, é a fotografia que vai prendê-lo àquela página ou não. Fotos provocam reações emocionais, convidam a mergulhar em um assunto, a entrar em uma matéria. (...) Elas devem exercitar, entreter, surpreender, informar, comunicar ideias ou ajudar o leitor a entender a matéria. (...).

O mesmo acontece com as imagens que não são fotografias. Elas são utilizadas para chamar a atenção e, por serem criadas, a possibilidade de manipulação do conteúdo é ainda maior.

Nesse sentido, as capas representam a embalagem das notícias, formando antecipadamente a opinião dos leitores a respeito dos assuntos que serão abordados dentro da revista. Como grande parte do público leitor não tem acesso às reportagens anunciadas nas revistas de modo integral, ou seja, o leitor de banca, a simples exposição dos elementos sónicos na capa transmite informações e direciona a interpretação dos fatos. Tal exposição altera o que seria a mera informação, ou seja, a objetividade/imparcialidade proposta nessa esfera de circulação de notícias, “mesmo sabendo que a objetividade, a neutralidade e a verdade absolutas não existem”. (SCALZO, 2011, p. 81).

Por último, a terceira atitude que o sujeito enunciador pode adotar na luta pela credibilidade é a de *engajamento*. A *Veja*, mesmo sem assumir totalmente, aposta muito nessa última estratégia. Ao transformar a capa da revista em uma “propaganda”, a revista mostra total engajamento com o que enuncia.

Além da estratégia de credibilidade, na construção da identidade discursiva, o sujeito locutor vale-se da estratégia de *captação*. Ou seja, para captar a atenção do sujeito destinatário e leva-lo à compra, já que a revista não está em posição de autoridade e não pode obrigar o leitor a comprar ou a concordar com as ideias veiculadas, a revista pode apelar para o estado emocional (efeitos de *pathos*), valendo-se de três atitudes – a *polêmica*, a *sedução* e a *dramatização*.

Na atitude *polêmica*, o *eu-enunciador* faz questionamentos ou objeções a respeito das ideias em foco. Na atitude de *sedução*, muito presente nos textos publicitários, o *eu-enunciador* propõe ao leitor um mundo imaginário, no qual ele – sujeito destinatário – desempenharia papel de beneficiário. E, por último, na atitude de *dramatização*, o *eu-enunciador* apela diretamente para as emoções do sujeito destinatário, descrevendo fatos e dramas da vida ou transformando a vida em um espetáculo.

Essas três atitudes estão presentes na capa da *Veja*. Com jogo de cores, imagens editadas e efeitos gráficos, a revista tenta *seduzir* o destinatário para adquirir um exemplar e tornar-se um leitor assíduo.

Na capa em análise, a *Veja* também *dramatiza* a situação, ao utilizar o verbo no imperativo. O Palácio do Planalto em chamas é a própria imagem do terror. É a espetacularização da vida. Além disso, ao interpelar os deputados, com a manchete secundária: “Atenção, deputados! Só os senhores, com seu voto e sua consciência, podem acabar com essa farra.”, a *Veja* polemiza. A escolha lexical “farra” é altamente subjetiva e tal léxico é utilizado para denominar a ação da então Presidente da República na nomeação dos políticos para os Ministérios.

A manchete principal “Dilma em liquidação. Superqueima de cargos. Corra! Últimos ministérios!” parece mais um texto publicitário, anunciando uma grande liquidação, como fazem algumas lojas do varejo. Com a saída do PMDB do governo, os cargos vagos passaram a funcionar como uma moeda de troca nas articulações do governo para tentar assegurar a vitória da então presidente no processo de impeachment. E, na nota de rodapé, os editores ainda expõem o alerta aos deputados.

Assim, para vender bem, uma revista precisa conquistar o leitor. Outro teórico, Hernandes (2012, p. 49-81), utilizando-se de pressupostos da Semiótica Discursiva de Greimas, cita três estratégias para se conquistar o leitor. A estratégia inicial para conquistar o leitor é de ordem sensível, como é o caso das imagens, das fotos grandes nas capas de revistas. A imagem deve levar o leitor a querer saber o que aconteceu - *estratégia de arrebatamento*. Além disso, a capa de uma revista, não tem, como no jornal, a característica de ser uma síntese da própria edição. O leitor precisará folheá-la para conhecer o conteúdo.

Então, após esse primeiro estágio, se for conquistado, o leitor passa a viver um estado de disforia, de insatisfação, de tensão, provocado pela falta de um saber, de uma curiosidade ainda não solucionada. Uma boa revista, então, precisa levar o leitor, após esse estado de disforia, a uma situação de euforia e de satisfação com o consumo da revista – *estratégia de sustentação*. Tal estratégia é mais da ordem passional.

E, por último, é preciso tornar o leitor em um consumidor assíduo – *estratégia de fidelização*. O leitor precisa ser levado, mesmo que inconscientemente, a criar um vínculo com a revista, satisfazer-se com o seu conteúdo, com a forma de transmitir os fatos etc. Essa última estratégia, apesar de envolver sentimentos, é mais da ordem racional.

Nessa perspectiva, articulando tal conhecimento aos da Semiologia, segundo Charaudeau (2006: 92),

(...) o contrato de informação midiática é, em seu fundamento, marcado pela contradição: finalidade de fazer saber, que deve buscar um grau zero de espetacularização da informação, para satisfazer o princípio de seriedade ao produzir efeitos de credibilidade; finalidade de fazer sentir, que deve fazer escolhas estratégicas apropriadas à encenação da informação para satisfazer o princípio de emoção ao produzir efeitos de dramatização. (...)

A capa de revista põe em evidência o “fazer sentir”, tendo em vista que a encenação da informação produz efeitos de dramatização. O objetivo é chamar a atenção do leitor. É o que Hernandes (2012: 48) chama de estratégia de arrebatamento, visível na superfície visual (a exemplo das cores empregadas, dos contrastes, das comparações...) e também na superfície textual (quando, por exemplo, exibem-se notícias que comovem e estimulam o engajamento empático do público).

A capa, então, ao mesmo tempo em que apela para as emoções, ou seja, para o “fazer sentir”, precisa também, a fim de atender a função do contrato de comunicação estabelecido socialmente para esse gênero, “fazer saber”. É por meio da estratégia de “fazer saber” que, segundo Charaudeau (2006: 92), o texto midiático satisfaz o “princípio de seriedade ao produzir efeitos de credibilidade”.

Ainda no processo de transação, para proceder a uma análise do texto, o *sujeito interpretante* precisa não só mobilizar o sentido das palavras e suas regras de combinação como também construir um sentido que corresponda a sua intencionalidade. Nesse ponto, passa-se do *sentido de língua* ao *sentido de discurso*, tendo em vista que o *sujeito interpretante* não busca o significado das palavras ou sua combinação (*sentido de língua*), mas seu sentido social (*sentido de discurso*).

Charaudeau (1999, p. 29; 1995) estabelece uma distinção entre *sentido de língua* e *sentido de discurso*. O *sentido de língua* refere-se ao mundo de maneira transparente, construindo uma imagem de um locutor-ouvinte-ideal, ou seja, uma visão simbolizada referencial do mundo. O sentido linguístico trabalha apenas com um signo linguístico capaz de associar o significante a um significado.

Já o *sentido discursivo* caracteriza-se por sua opacidade em relação ao mundo, no momento em que se refere ao próprio processo de enunciação e a um sujeito que se define em relações múltiplas de intersubjetividade. Assim, o signo remete a algum significado, mas este não pode ser visto a partir de um valor absoluto e autônomo, mas apenas como portador de um sentido potencial que precisa ser articulado com outros signos e com a prática social para que seja construído o sentido discursivo.

No sentido de discurso, o significante pode ter múltiplos sentidos, pois, para Charaudeau (1999, 1995), as palavras não valem por si, mas quando estão relacionadas a um “*ailleurs*” (contexto). Nesse caso, o sujeito que interpreta um texto não busca o sentido intrínseco das palavras (significado referencial), mas seu valor social e seu peso na troca interativa.

Na manchete em análise, “Dilma em liquidação”, percebe-se a conotação, tendo em vista que o *eu-enunciador* faz uma associação: liquidação (promoção) de produtos de lojas do varejo e liquidação da então presidente Dilma. Da forma como está na capa, parece que Dilma (representando uma instituição) está em promoção, ou seja, os produtos (Ministérios) da “loja Dilma” estão em liquidação, como moeda de troca, na “barganha” de votos. O mesmo acontece em “Superqueima de cargos”. Um cargo político não é “queimado” como em uma liquidação, mas ocupado por políticos eleitos pelo povo.

Nesse sentido, se o leitor se detiver apenas no sentido de língua, sentido literal das palavras, não entenderá a proposta da revista, a associação estabelecida entre publicidade e política, que gera um sentido de discurso.

Além disso, a revista associa essa “Superqueima de cargos” a uma “farra”, a uma momento de muita diversão, de euforia. Ou seja, a distribuição dos Ministérios, o que era para ser um ato sério da presidente, é mostrada para o leitor como uma espécie de zombaria.

Em relação à imagem, fazendo uma leitura superficial, de busca do “sentido de língua”, identificamos, na capa da *Veja*, a foto do Palácio do Planalto, em Brasília, em meio a chamas. Parece um incêndio. A cor que predomina é o vermelho. Essa simples leitura, de “sentido de língua”, não é suficiente para entendermos o(s) sentido(s) proposto(s) pelo veículo de comunicação. Muito mais que ilustrar uma manchete, uma foto ou um desenho colabora ou direciona a interpretação do fato. A imagem é também um texto que precisa ser lido, interpretado.

Uma imagem apresenta uma mensagem denotada, que procura imitar o real e outra conotada, fruto de escolhas, edições. Segundo Joly (2012, p. 60),

quem já fabricou qualquer imagem sabe disso, mesmo com relação a tirar a fotografia mais comum. Fazer uma imagem é primeiro olhar, escolher, aprender. Não se trata “da reprodução de uma experiência visual, mas da reconstrução de uma estrutura modelo”, que tomará forma de representação mais bem adaptada aos objetivos que estabelecemos para nós (...)

Para a criação de uma capa de revista, há um acontecimento bruto que precisa ser descrito e narrado, a fim de que seja transformado em “notícia”, em “capa”. Esse acontecimento bruto passa a um acontecimento interpretado no momento em que uma equipe faz escolhas, ou seja, seleciona um dentre tantos fatos para dar ênfase, escolhe a foto, faz edições... São tantas interferências que o “real” passa a ser um “objeto construído”.

A revista, num mercado competitivo, precisa chamar a atenção e levar o leitor a compra da edição. Assim, o que vemos não é a pura descrição do real, mas a espetacularização, ou seja, a dramatização do real.

Dessa forma, na edição em análise, o vermelho e o amarelo do fogo predominam. O preto é utilizado no logo da revista, nas manchetes secundárias e no fundo da manchete principal. Parece um texto publicitário, chamando a atenção dos leitores para a grande liquidação.

Segundo Guimarães (2003, p. 54), quando não relacionado a assuntos como saúde, ou violência, o vermelho passou a ser utilizado pela *Veja* “para representar a esquerda [...] acompanhada da negatividade do preto”, ilustrando “todas as capas que trataram de escândalos, corrupção, golpes, etc.” O vermelho é a cor do partido do PT do Brasil.

Ainda em relação à cor vermelha, segundo Chevalier; Cheerbrant (2012, p. 945), “o vermelho vivo, diurno, solar, centrífugo, incita à ação; (...)” Nesse sentido, a cor que toma conta da capa convida o leitor para uma ação, ou seja, para a leitura do fato noticiado.

Assim, à primeira vista, o vermelho da capa pode significar perigo, alerta, tendo em vista que o tema da edição é corrupção. Mas não é só isso: o vermelho faz alusão ao Partido dos Trabalhadores e, mais precisamente à presidente da época.

Dessa forma, mesmo sendo uma imagem única, fixa, segundo Barthes (1990), uma foto também é polissêmica. A fotografia não é o real, mas é uma imagem que se assemelha a algo da realidade, o seu original, um “analogon”, no dizer de Barthes. Por trás de uma aparente neutralidade imposta pela fotografia, escondem-se outros sentidos que interferem na interpretação do fato.

Na imagem da capa, o que se tem não é uma foto, mas uma imagem construída para impactar. A manchete principal, num primeiro plano, rouba a cena. Um pouco mais para trás, o Palácio do Planalto sendo consumido pelas chamas de um grande incêndio. Uma pessoa analfabeta ou um leitor desatento poderão pensar realmente num incêndio. Essa é a mensagem denotada. No entanto, essa leitura superficial não dá conta dos sentidos embutidos na exposição dos elementos sógnicos.

Assim, ao comprar uma revista, a informação que o leitor tem, ou seja, o resultado do processo de semiótica – transformação do mundo bruto em mundo significado e interpretado, é aquela fornecida pelo jornalista. Como visto, o real é descrito a partir de escolhas. Se o leitor não estiver atento, pode interpretar um fato, por exemplo, a partir da maneira pela qual ele é mostrado pela revista. As palavras e as imagens apresentadas podem ou não coincidir com a realidade, podem ou não estar manipuladas.

Para finalizar

Para que a comunicação possa atingir a finalidade esperada pelo *sujeito comunicante*, é imprescindível que os parceiros estejam ligados pelo que Charaudeau chama de “*contrato de comunicação*” e que tenham um saber em comum; caso contrário, a comunicação estará vazia de significados para o *sujeito interpretante*. Não basta falarem a mesma língua, é preciso que se entendam culturalmente. O processo de comunicação é uma *coconstrução* de sentido, ou seja, não dispensa a participação de um dos sujeitos. Cada um tem a sua função dentro do processo. O texto, como resultante é, portanto, uma configuração de sentido. Cabe a nós, leitores, mergulharmos nas entrelinhas do texto, a fim ultrapassarmos o “sentido de língua”.

Referências bibliográficas

- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Coord. da equipe de trad. Ângela M. S. Corrêa; Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.
- . Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro : Lucerna, 2007, p. 11-29.
- . *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.
- . Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H. et alli. *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, 2001, p. 23-37.

- , *Análise do discurso: controvérsias e perspectivas*. In: MARI, H. *et alli*. (Orgs.). *Fundamentos e dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges - Núcleo de Análise do Discurso. Fale – UFMG, 1999, pp. 27-43.
- , *Une analyse sémiolinguistique du discours*. In: *Langages* nº 117, Les analyses du discours en France. Paris, Larousse, mars 1995.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 26. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- GUIMARÃES, Luciano. *As cores na mídia: a organização da cor-informação no jornalismo*. São Paulo: Annablume, 2003.
- HERNANDES, Nilton. *A mídia e seus truques: o que jornal, revista, TV, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção do público*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e poética*. In: *Linguística e comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007, p. 118-162.
- JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Trad. Marina Appenzeller. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *La enunciacion: de la subjetividad en el lenguaje*. 3. ed. Argentina: Edicial, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- REBELLO, Ilana da Silva. *Desvelando os processos de formação de palavras no texto publicitário*. In: *Cadernos de Letras da UFF*. Nº 30-31. Niterói, Instituto de Letras, UFF, 2004/2005, pp. 49-63.
- SCALZO, Marília. *Jornalismo de revista*. São Paulo: Contexto, 2003.

Webliografia consultada

REVISTA VEJA. Disponível em <<https://acervo.veja.abril.com.br/#/edition/37066?page=1&section=1>>. Acesso em agosto de 2016.

Imagem em ação: imaginários sociodiscursivos e estratégias de referenciação em charges

Eveline Coelho Cardoso¹

Thatiana Muylaert Siqueira²

Apresentação

Os textos verbo-visuais preenchem amplamente os espaços de comunicação contemporânea, formando uma verdadeira “floresta de signos”, como nos diz Santaella (2012), de modo que se torna imprescindível a sua abordagem nas aulas de língua portuguesa para a formação de leitores/escritores eficientes. Entretanto, essa tarefa não será possível partindo da simples aplicação dos processos verbais de leitura aos elementos visuais, mas é preciso superar a aparentemente fácil percepção da imagem, bem como reconhecer e explorar suas complexidades, tendo em vista seu potencial sógnico representativo.

Sendo assim, este trabalho apresenta uma análise do gênero textual verbo-visual charge, cuja leitura se apoia necessariamente em conhecimentos extratextuais e imaginários sociodiscursivos. Selecionamos três peças, retiradas de livros didáticos de língua portuguesa de Ensino Fundamental, para nos conduzir no seguinte objetivo: verificar se é feita e como é feita a exploração da verbo-visualidade nas obras-suporte, propondo, ao mesmo tempo, intervenções que podem tornar essa abordagem mais significativa.

Partiremos de uma reflexão sobre o gênero charge com base na Teoria Semiolinguística, sobretudo apoiados na descrição do processo de semiotização do mundo e do contrato comunicativo midiático (CHARAUDEAU, 2005, 2010). Em seguida, focalizaremos algumas estratégias de referenciação possíveis nesses textos (KOCH, 2003; MONDADA e DUBOIS, 2016; CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO e BRITO, 2014), observando a articulação entre os elementos verbais e não verbais que os sustentam (SANTAELLA, 2012) e a mobilização de imaginários sociodiscursivos partilhados nessas operações, a fim de construir e comunicar uma imagem que interpreta a realidade (CHARAUDEAU, 2007, 2008).

1 Professora de língua portuguesa e doutoranda em Estudos da Linguagem (UFF).

2 Professora de língua portuguesa e mestranda em Estudos da Linguagem (UFF).

Charge: o mundo noticiado num traço subjetivo

A palavra “charge” tem origem no verbo francês *charger*, que significa “carregar, atacar violentamente”. Esse gênero discursivo tem seu berço nas revistas ilustradas dos séculos XVIII e XIX, época em que se delineava aos poucos sua função de humor e crítica a tipos políticos e sociais influentes. Hoje, mais diversificado quanto aos temas, personagens e quanto à própria autoria³, é possível encontrá-lo nos mais variados suportes, inclusive na internet, em *blogs*, redes sociais etc. Porém, apesar da diversidade de locais que suportam as charges atualmente, geralmente são publicadas em jornais e construídas em pequenos quadros (divididos ou não) que misturam o signo verbal e o não verbal (quando não trabalham apenas com este último).

Como outros gêneros jornalísticos, as charges são marcadamente circunstanciais, isto é, retratam acontecimentos do cotidiano de determinado público, local e momento histórico; seu compromisso, contudo, não está tão voltado para a “realidade e credibilidade” comuns a esse tipo de texto, uma vez que são regidas pelo humor e pela ironia do chargista. O enunciador das charges interpreta os fatos que quer retratar, ressaltando os aspectos que acha mais relevantes, que extrapolam, muitas vezes, as proporções “reais”, como vemos nas caricaturas de que muitos lançam mão na produção de seu discurso imagético.

Essa liberdade de que goza o desenhista de charges permite que “modos de apreensão do mundo nascidos no seio das representações sociais” – ou imaginários sociodiscursivos (CHARAUDEAU, 2007, 2008) – fluam e se entremeeiem com mais facilidade em sua produção, devendo, em contrapartida, ser captados pelo leitor durante a leitura. Entretanto, há restrições de natureza situacional, discursiva e formal a que o chargista obedece intuitivamente no momento de sua criação, as quais integram o contrato comunicativo midiático, que se equilibra entre duas visadas comunicativas opostas: a visada de informação, que procura *fazer saber*; e a visada de captação, cuja intenção é *fazer sentir* (CHARAUDEAU, 2010).

O contrato midiático tem por finalidade, portanto, relatar o que ocorre no espaço público se equilibrando entre informação e captação. Contudo, o chargista pende para o interesse de fazer sentir, sintetizado, na estrutura de seu discurso verbo-visual, por uma *agressividade da forma*, porque revela um posicionamento direto e crítico em relação ao mundo; e por um *delírio de conteúdo*, porque ultrapassa os limites de sua expressão (TEIXEIRA, 2005).

É nessa empreitada mais atrativa do que informativa que o chargista semiotiza o mundo por meio de um processo de *transformação e transação* (CHARAUDEAU, 2005), em que um “mundo a comentar” passa por um trabalho de construção de sentido que o constitui em “mundo comentado”, dirigido a um destinatário cuja identidade se postula. Dessa forma, o acontecimento, no mundo a comentar, recebe o olhar de um sujeito que o integra num sistema de pensamento e o torna

3 Com a democratização proporcionada pelas tecnologias digitais e pela Internet, podemos encontrar diversos canais de publicação de charges on-line de desenhistas reconhecidos e também de muitos amadores. Alguns jornais, inclusive, abrem espaço para publicar as criações dos seus leitores em seus veículos.

inteligível, baseado em seus saberes de crença e de conhecimento, movimento que gera a “notícia” ou acontecimento construído.

Trata-se de um ciclo que envolve percepção-captura-sistematização-estruturação por parte do sujeito linguageiro, que obedece a critérios de atualidade, socialidade e imprevisibilidade na seleção dos acontecimentos, a fim de favorecer a captação; e, igualmente, por parte do sujeito interpretante, que reestrutura tornar tais acontecimentos interpretados, segundo sua competência e inteligibilidade (CHARAUDEAU, 2010, p. 114). O acontecimento comentado na charge é, pois, mediatizado pelo discurso e oriundo de um duplo processo de interpretação e troca, sob um efeito de “espelho”: os parceiros sintonizam-se pelo viés das representações supostamente partilhadas entre si, as quais circulam livremente sendo levadas pelos discursos e constituem o “real”, que emerge da atividade linguageira.

Gera-se, assim, um espaço para a chamada opinião pública, que, segundo Charaudeau, é atravessada por uma dramatização, na qual se percebem projeções de imagens cristalizadas de sujeitos e acontecimentos capazes de despertar, naquele que se informa, efeitos discursivos ligados à emoção (*Op. cit.*, p. 93). Uma das maneiras pelas quais essa dramatização se manifesta textualmente nas charges é a construção de *objetos de discurso*, levando em conta os tecidos referenciais que emergem do encontro entre palavra e imagem.

Traço e texto: o verbal e o não verbal construindo *objetos de discurso* nas charges

A charge, como já citamos, é um gênero sincrético (multimodal ou verbo-visual) constituído, em muitos casos, de duas parcelas textuais para a produção de sentido, uma verbal e outra visual. Algumas linhas de pesquisa consideram “sincrético um objeto que, acionando várias linguagens de manifestação, está submetido, como texto, a uma enunciação única que confere unidade à variação” (TEIXEIRA, 2008, p. 10). Independentemente da nomenclatura (que não temos espaço para aprofundar aqui), concordamos que não é viável analisar as diferentes manifestações linguageiras que compõem o texto sincrético fora de uma totalidade significativa, sendo preciso, portanto, focalizar os arranjos decorrentes de sua união formal e as relações que se estabelecem a partir dela (*Op. cit.*, p. 10).

Tendo escolhido dialogar com a Linguística textual neste trabalho, concordamos que, como os textos puramente verbais, os textos verbo-visuais também são produzidos a partir de relações de coesão e coerência responsáveis pela tessitura textual. O processo referencial, ativado na (re)construção de referentes – ou *objetos de discurso* – por meio de diferentes estratégias e com diferentes funções nos textos, integra essencialmente essa tessitura, sendo determinante para a produção e compreensão dos efeitos de sentido.

Fala-se em *referenciação* para dar ênfase não à *referência*, ou às entidades da língua, do mundo ou da cognição discretizadas objetivamente nos textos; mas aos processos nos quais essa atividade simbólica é possível, considerando a instabilidade constitutiva dos *objetos de discurso* e das práticas intersubjetivas que os originam (MONDADA e DUBOIS, 2016). Nesse sentido, citando Rastier,

Mondada e Dubois explicam que “a referência não diz respeito a ‘uma relação de representação das coisas ou dos estados das coisas, mas a uma relação entre o texto e a parte não-linguística da prática em que ele é produzido e interpretado’” (2003, p. 20).

Logo, o processo de semiotização do mundo, fundamentado por Charaudeau (2005), está diretamente ligado à construção referencial de objetos de discurso, tendo em vista que este processo cria e recria, a partir do des(conhecido), e passa a significar a partir do movimento de transação e transformação das unidades significativas do discurso. Para Mondada e Dubois, “[...] o problema não é mais, então, de se perguntar como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de se buscar como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas, estruturam e dão sentido ao mundo” (*Op. cit.*, p. 20).

Sendo assim, a utilização das categorias nominais para introduzir ou manter os *objetos de discurso* em foco no texto dependerá do contexto e dos participantes envolvidos na produção de cada texto/discurso. A nomeação ou renomeação de um objeto contém uma caracterização que dá pistas sobre a *mise-en-scène*, de sorte que a referência está ligada às escolhas lexicais que um sujeito enunciador possa fazer, conferindo encadeamento progressivo ao todo textual.

Muitos são os processos referenciais e diferentes as funções que desempenham nos textos, restringindo-nos, portanto, a pincelar aqueles que se relacionam mais de perto às charges em estudo. Segundo Koch e Elias (2010), as expressões nominais, que modificam o sentido do texto ao longo de sua produção, podem ser *introduzidas*, *mantidas* ou *desfocalizadas* pelos sujeitos enunciadore

Quadro 1. Estratégias de referência⁴

Introdução (construção)	Retomada (manutenção)	Desfocalização
Um “objeto” até então não mencionado é introduzido no texto, de modo que a expressão linguística que o representa é posta em foco, ficando esse “objeto” saliente no modelo textual.	Um “objeto” já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto de discurso permaneça em foco.	Quando um novo objeto de discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (<i>stand by</i>), ou seja, ele continua disponível para utilização imediata sempre que necessário.

Ao tratar de desdobramentos mais atuais no estudo da referência, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) mencionam alguns estudos da área que investigam outras linguagens, deixando claro que as representações sobre um objeto de discurso podem ser construídas a partir de recursos diversos. Os autores salientam que, quanto aos processos referenciais, os recursos visuais de um texto podem exercer funções semelhantes aos recursos linguísticos e, quando os dois aparecem concomitantemente, complementam-se (*Op. cit.*, p. 43).

⁴ Baseado em Cf. KOCH e ELIAS, 2010, p. 125.

As relações referenciais entre palavra e imagem podem ocorrer, portanto, de forma ancorada, uma vez que uma informação se apoia sobre a outra para introduzir, reforçar ou desfocalizar os objetos de discurso. Logo, a parcela visual é fundamental para a leitura e interpretação de gêneros discursivos verbo-visuais ou visuais, tais como as charges, e participa ativamente de seu processo de referência, o que nos leva a reforçar, mais uma vez, sua importância para a formação de leitores hábeis.

Silva (1985, p. 74-5), criticando a primazia do verbal como sistema semiótico, defende que todo ato de comunicação é sincrético, uma vez que a fala, “antes de ser mensagem, enunciado, frase, proposição, é corpo, ou melhor, tem corpo”. Sendo assim, numa comunicação visual, é preciso um esforço de desconstrução e reconstrução simbólica da mensagem, a fim de ir além do signo em si mesmo.

Nesse viés, Santaella (2012) ressalta a necessidade de se investir no *letramento imagético*, já que a sociedade contemporânea e mesmo o meio escolar, muitas vezes, ignoram sua importância e recorrência. Com efeito, no dizer da autora, é fundamental considerar as imagens/ilustrações como elementos de interação e alargar o conceito de leitura e de leitor, a fim de planejar e executar melhor as ações docentes, que devem “desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens, de modo a levar ao compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações”. (*Op. cit.*, p. 14)

Para atingir o objetivo de aprender e de ensinar a decifrar as múltiplas camadas contidas no interior da imagem das charges, é substancial conhecer melhor as relações específicas estabelecidas entre texto verbal e não verbal. Santaella nos explica que tais relações podem ser sintáticas, semânticas ou pragmáticas. As relações sintáticas se estabelecem a partir do lugar ocupado pela imagem e pelo texto no plano gráfico; as relações semânticas trabalham com as trocas possíveis de significados entre imagem e texto – razão pela qual nos interessam mais de perto neste breve estudo; e as relações pragmáticas lidam com os efeitos que imagem e texto produzem no receptor (*Id.*).

As relações verbo-visuais de natureza semântica são ferramentas essenciais para uma análise da relação texto/imagem, porque investigam a importância das combinações entre as parcelas do texto e verificam se trazem a mensagem de forma completa e adequada. De acordo com Santaella (*Ibid.*, p. 112-117), tais relações podem ser de quatro tipos:

Quadro 2. Relações Semânticas entre texto/imagem⁵

Dominância	Redundância	Complementaridade	Discrepância (contradição)
A imagem é superior ao texto e, portanto, o domina, já que é mais informativa que ele.	A redundância é a contraparte da dominância. No contexto de uma imagem, uma mensagem verbal é redundante quando ela apenas repete o que você já está vendo.	A complementaridade se dá quando imagem e texto têm a mesma importância. Trata-se da equivalência entre texto e imagem.	São as formas de combinação equivocadas ou desviantes entre texto e imagem. O texto e a imagem não combinam.

⁵ Baseado em: SANTAELLA, 2012, p. 112-117.

Vale lembrar, ainda, os tipos de vínculo entre imagem e texto descritos por Santaella (*Ibid.*, p.119-121), a saber: por *semelhança*, quando texto e imagem transmitem a mesma mensagem, de forma redundante; por *indicialidade*, em que a imagem aponta para o texto de diferentes formas⁶; ou por *convencionalidade*, quando a relação está ancorada em hábitos interpretativos já internalizados pelo receptor. Como as charges são textos cuja interpretação depende em grande parte de processos inferenciais, destacamos que a relação convencional entre texto/imagem será muito importante na ativação de imaginários sociodiscursivos, que guiarão o destinatário em sua leitura, como veremos na análise dos exemplos.

O processo de referência está diretamente ligado às escolhas intencionais dos sujeitos, refletindo seus posicionamentos argumentativos. No caso das charges, as escolhas linguísticas e imagéticas feitas pelo sujeito direcionam o olhar e a reflexão do leitor para os fatos contemporâneos timbrados por um ponto de vista, evidenciando “versões públicas do mundo” submetidas a negociações, ajustes, acordos e desacordos entre os interlocutores, como nos diz Marcuschi (2007, p. 95).

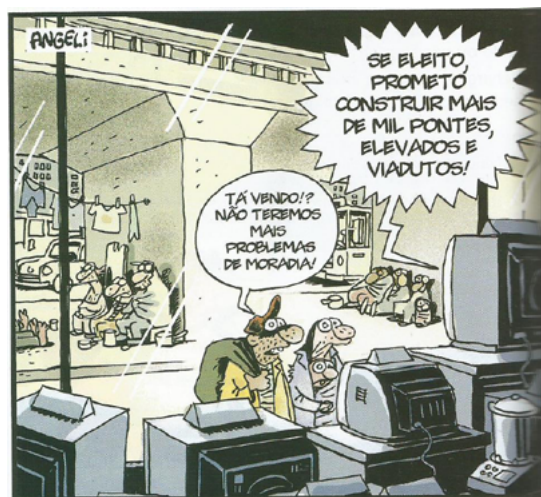
Análise de charges: uma aula de sentidos

Apesar da presença abundante de charges e outros gêneros gráficos (como o cartum e a tirinha) nas avaliações em larga escala e nos livros didáticos de Ensino Médio, não é tão comum sua exploração em obras destinadas à faixa etária do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Acresce que, quando existe, muitas vezes o emprego desses textos pelos autores desses materiais de apoio visa tão somente exercitar conteúdos de natureza gramatical.

Como vimos nas reflexões teóricas tecidas até aqui, sabemos que se trata de um gênero que demanda grande conhecimento prévio do leitor, entretanto, discordamos de que esse não possa ser um gênero explorado nas aulas de português se forem providenciadas as devidas contextualizações. Além do mais, o potencial imagético das charges é muito importante na construção de referências e na mobilização de imaginários, de sorte o exercício com tais textos amplia o repertório do leitor a respeito de sua realidade local, estimulando o pensamento crítico.

Pensando nesse contexto, o *corpus* dessa pesquisa foi selecionado a partir de uma rápida investigação em livros didáticos de ensino fundamental de língua portuguesa diversos, dos quais foram separadas três charges relacionadas ao tema geral “compromisso político” (que norteia o evento do qual faz parte esta comunicação). Observaremos, então, a finalidade para a qual a charge foi inserida no livro didático e o grau de exploração dos recursos imagéticos e referenciais envolvidos em sua leitura e necessários a sua interpretação, fornecendo, na sequência, sugestões de exploração a partir do aporte teórico que nos sustenta.

6 Santaella elenca sete vínculos para ilustrar essa relação (Cf., Op, cit., p.119-121)



Texto 1

O TEXTO 1 é de autoria de Angeli, mas não são mencionados local e data de publicação originais na obra que serve de suporte. Foi empregado no livro *Projeto Apoeia Português* do 9º do Ensino Fundamental (2013, p. 94) com o objetivo de apresentar aos alunos como se dá o processo de variação linguística presente nas línguas naturais⁷.

Na charge de Angeli, a parcela não verbal do texto nos revela os objetos de discurso que constroem o cenário e os personagens. O cenário, apresentado sob a perspectiva de quem olha de dentro de uma loja de eletrônicos, é uma avenida atravessada por um viaduto; e os personagens são moradores de rua, a maioria abrigada sob esse elevado. Destes, um casal com uma criança está posicionado à frente da loja e observa a vitrine com um ar concentrado. A parcela verbal complementa a imagem, explicitando o motivo dessa concentração: uma manchete que emana do som de um dos aparelhos à venda na vitrine. Trata-se da promessa de um candidato à eleição de construir mais pontes e elevados na cidade, o que leva o homem a concluir, em conversa com a mulher, que não terá mais “problemas de moradia”.

Podemos observar que a introdução dos objetos de discurso no texto fica a cargo do visual, ou seja, é pela “mostração” que nos situamos a respeito das entidades do mundo semiotizadas no texto. Em contrapartida, é através do verbal que percebemos a retomada e desfocalização desses objetos. Entretanto, vale lembrar, com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), que, embora a utilização de informações visuais seja um modo de introduzir referentes, não há garantias de que um referente seja introduzido primeiro pela imagem e que só depois seja retomado por uma expressão referencial no ato de leitura. Citando um estudo de Silva (2013)⁸, tais autores orientam:

⁷ Vale ressaltar que, neste livro especificamente, encontramos uma sessão que explora com profundidade as características do gênero charge, citando exemplos (Cf. *Op. cit.*, p. 92-98).

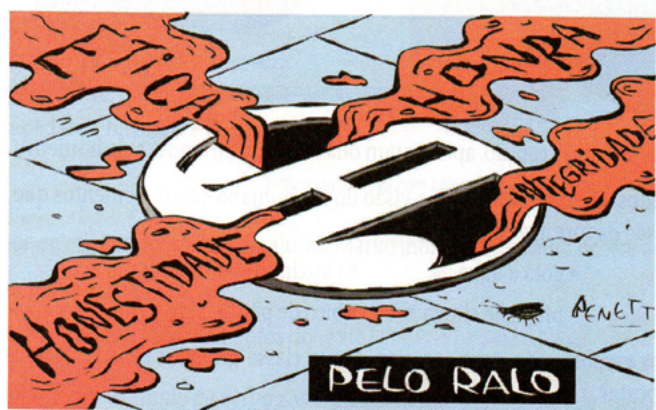
⁸ SILVA, F. O. *Introdução referencial: por uma proposta de redimensionamento*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

Em textos verbo-visuais, o mais sensato seria apenas afirmar que os referentes podem ser introduzidos pela imagem ou pela expressão referencial, ou por indícios de uma e de outra modalidade. A interveniência de fatores contextuais é que vai decidir se o coenunciador constrói o objeto de discurso por um meio ou por outro em textos verbo-visuais. O que importa é considerar que, uma vez instaurado no texto/discurso, o objeto será retomado, ou não, por processos chamados anafóricos (CAVALCANTI; FILHO; BRITO, *Op. cit.*, 58).

Vejamos mais atentamente a construção de dois referentes do TEXTO 1: O primeiro é o *objeto de discurso* “via de tráfego acima do nível do solo”, introduzido visualmente em posição central no espaço de fundo da charge e representante do tópico ou assunto predominante no texto. Por meio de uma retomada anafórica no primeiro balão – que pode ser percebida como uma introdução, a depender do leitor – o referente é trazido à cena pelo sintagma “mais de mil pontes, elevados e viadutos”. A cadeia referencial continua com a anáfora associativa dada pelo emprego do substantivo “moradia”, que, não tendo correferência com nenhuma outra entidade já introduzida, recategoriza o mesmo objeto de discurso, utilizando como *âncora* o texto não verbal, que revela pessoas morando sob um viaduto.

Conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (*Op. cit.*, p. 23), as âncoras apoiam as anáforas indiretas e “engatilham a referência indireta a menções de outras expressões referenciais ou a qualquer outra expressão linguística do contexto, e a inúmeras outras informações que povoam a bagagem de conhecimentos de quem participa dessa enunciação”. É também o conhecimento de mundo compartilhado que nos permite aceitar que “pontes, elevados e viadutos” e “moradia” categorizem o mesmo *objeto de discurso*, pois aciona o imaginário coletivo das grandes cidades com suas absurdas desigualdades sociais, que levam pessoas a morar nas ruas por não terem condições.

O imaginário coletivo também é o responsável por, ancorado nas pistas da imagem, sustentar a descoberta do referente dêitico que assume a primeira pessoa verbal do verbo “prometer”, no primeiro balão da charge. Nossa atividade inferencial nos leva a reconhecer que o dono da voz que fala na TV é um candidato a cargos políticos, anunciando promessas de fartas construções públicas, caso seja eleito. Paralelamente, é no caminho das inferências, que conduzem o leitor pela percepção das cadeias referenciais e que conferem unidade de sentido ao texto, que percebemos a ironia do chargista em retratar o abismo existente entre as pessoas mais necessitadas e as políticas públicas no país.



Texto 2

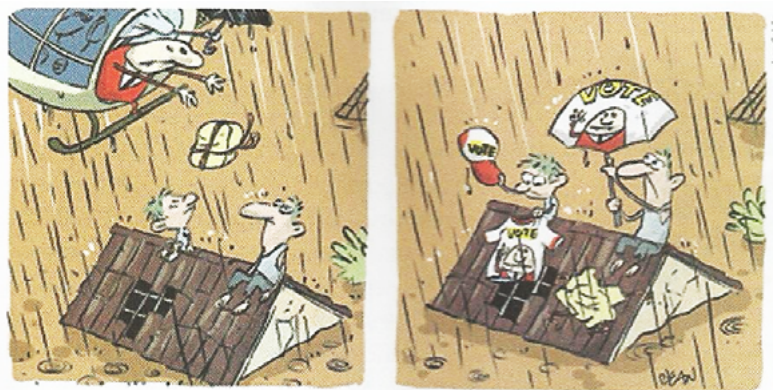
O Texto 2 foi produzido por Benett e publicado no Jornal Folha de S. Paulo, em 19 de abril de 2012. Está presente na obra *Português: Linguagens* de 6º ano (2015, p. 95), o que consideramos uma surpresa, dada a faixa etária dos alunos. Após uma breve contextualização do gênero, os autores propõem questões que situam o texto no contexto jornalístico e exploram os sentidos da imagem numa relação breve com a parte verbal. Também é estimulada a reflexão sobre os substantivos concretos e abstratos a partir dos sentidos da charge.

Há, mais uma vez, nesse exemplo uma relação de complementaridade entre as parcelas verbal e visual do texto, já que também só fazem sentido completo se forem analisadas de forma conjunta. Vejamos que a expressão verbal “Pelo ralo” se completa com a imagem do *objeto de discurso* “ralo” que compõe o cenário da charge, no qual escoam, sem impedimento, resíduos líquidos categorizados pelo chargista por meio dos substantivos abstratos “ética, honra, honestidade e integridade”. Note-se que o sintagma adverbial “Pelo ralo”, que poderia ser um título para a charge (o que não é incomum nesse gênero), foi situado na parte inferior da imagem, feito uma legenda, o que reforça o sentido da expressão em relação ao todo do texto.

Indo mais além nas camadas da leitura e levantando o vínculo convencional entre imagem e palavra, é preciso observar que o formato do ralo transformado e transmitido por Benett nos remete iconicamente a certo projeto arquitetônico bastante conhecido dos brasileiros: o Congresso Nacional. A partir dessa percepção, somos conduzidos a duas importantes inferências necessárias ao reconhecimento dos *objetos de discurso* em jogo na charge: as circunstâncias históricas da produção – a data 4 de abril do ano de 2012 – e, ao mesmo tempo, o imaginário coletivo que cerca a sede do Poder Legislativo brasileiro.

O momento de produção do TEXTO 2 foi marcado por manifestações contra a corrupção em várias partes do país, o que pode explicar a cor dos “detritos” na imagem: o vermelho, que pode aludir ao Partido dos Trabalhadores, vigente na presidência há dez anos à época e envolvido em vários casos de corrupção. Tendo inferido esse dado, ancoramo-nos na representação altamente negativa que circula no imaginário brasileiro em relação aos governantes em geral, o que completa a categorização metonímica do *objeto do discurso* “ralo”, explicitando uma metáfora e a ironia típicas do discurso da charge.

Conforme Koch e Marcuschi (1998), as estratégias de designação de referentes no discurso podem atuar como uma atividade de categorização e em muitos casos se servem de figuras retóricas como a metáfora, que atuam de maneira plástica e eficaz nesse objetivo. É assim que, do encontro entre imagem e palavra no traço de Benett, o esgoto vermelho escorrendo por um ralo metonímico nos leva a acreditar que os valores morais de uma sociedade íntegra e justa estão sendo desprezados na sede do governo brasileiro.



Texto 3

O TEXTO 3 é de autoria do chargista Jean Galvão e aparece originalmente na Folha de S. Paulo de 22 de junho de 2010. A obra didática *Tempo de Português* de 8º ano (2011, p. 163) a empregou para mostrar a função do gênero charge comparado à crônica e a outros gêneros imagéticos, e apresenta uma breve leitura do texto, sem, contudo, apontar os elementos formais que apoiam essa leitura.

A charge de Jean contém pouquíssimos elementos verbais e se constrói com predominância da imagem, dessa vez, dividida em dois quadros. No primeiro, ocorre a introdução dos *objetos de discurso* que constroem o cenário e os personagens: um contexto de alagamento intenso, em que duas pessoas se abrigam no teto de sua casa e percebem a chegada de um helicóptero que lhes envia um pacote com suposta ajuda. Na segunda cena, esses objetos de discurso são retomados visualmente e revelam uma evolução: o “pacote salvador” é retomado e recategorizado como material de campanha política: um boné, uma camisa e um guarda-chuva; os desabrigados permanecem na mesma situação, agora tendo em mãos os adereços recebidos com o apelo verbal “Vote”; o helicóptero e os benfeitores que nele voavam já não estão mais presente como na primeira cena, embora permaneçam em foco nas ilustrações do material recebido.

Dada a estrutura fortemente visual do texto, novamente aqui os sujeitos interpretantes são levados a ativar seu conhecimento de mundo para fazer as inferências necessárias à interpretação adequada. Vejamos que a construção dos objetos de discurso é sustentada por uma ironia baseada numa quebra de expectativa: o gesto do político na primeira cena evoca em nós o imaginário do resgate humanitário, que leva suprimentos às vítimas de tragédias naturais nos lugares mais inóspitos. Contudo, logo reconhecemos, no segundo quadro, que a atitude do “resgate” é estéril, pois os objetos “caídos do céu” não contribuíram para salvar as vítimas, mas apenas para promover a imagem de um político.

A charge revela, no seu retrato subjetivo e irônico da realidade brasileira, uma crítica aos candidatos e políticos que, em sua grande maioria, utilizam-se de períodos eleitorais para “ajudar” seus eleitores em necessidade, sempre, porém, com segundas intenções, a saber: votos. Os conhecimentos de crença em torno desse comportamento e o processo referencial que dá vida aos objetos de discurso suscitados por Jean se articulam virtualmente, determinando a unidade do texto

em torno desta conclusão: a categoria política brasileira busca seus próprios interesses em detrimento das necessidades mais urgentes e gritantes do povo.

Considerações finais

Numa época em que somos cercados por imagens de todo o tipo, que nos convidam, representam e questionam o tempo todo e por toda parte, como negligenciar a nossos alunos os conhecimentos necessários à competência tão urgente de decifrá-las? Explorar a verbo-visualidade e sua relação com os processos referenciais, como vimos, é uma maneira profícua de problematizar a relação linguagem-mundo, ressaltando sua ancoragem nas negociações interdiscursivas com toda a sua instabilidade e dinamismo.

Nesse sentido, é de admirar que as charges sejam ainda pouco exploradas nos livros didáticos de Ensino Fundamental, sabendo de sua grande recorrência na mídia (não apenas jornalística) e da plasticidade de temas cuja reflexão seu traço-texto pode suscitar por meio da ironia e do humor.

Esperamos ter contribuído para apontar caminhos que permitam compreender o quebra-cabeças de apelo jocoso e irônico tecido nesses textos, ampliando suas possibilidades de utilização como trunfo no desenvolvimento de habilidades de leitura e produção multimodais, uma vez que são textos que põem em jogo os saberes compartilhados e estimulam a reflexão crítica sobre a realidade dos próprios estudantes. Temos certeza de que ser agentes nesse exercício dialógico de ensinar e aprender a partir dos encontros entre verbo e imagem é, para nós, professores e pesquisadores, uma maneira coerente e frutiva de exercer o nosso compromisso político e social com a educação.

Referências bibliográficas

- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; e BRITO, M. A. P. (Orgs.). *Coerência, referência e ensino*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*, 6º ano. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- CHARAUDEAU. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A.; GAVAZZI, S. (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.11-29.
- _____. Les stéréotypes, c'est bien. les imaginaires, c'est mieux. In: Boyer H. (Dir.). *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris: L'Harmattan, 2007. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Les-stereotypes-c-est-bien-Les.html>>. Acesso: 10 nov. 2015.
- _____. *Discurso político*. Trad. Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz. 1 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. *Discurso das Mídias*. Tradução de Angela M. S. Corrêa. 1 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de Referência na produção Discursiva. *DELTA*, São Paulo, v. 14, n. esp., p.00, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000300012>> Acesso em: 20 jan. 2017.
- MARCUSCHI, L. A. Atividades de referência, inferência e categorização na produção de sentido. In: _____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 82-103.
- MONDADA, L; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referência. In: CAVALCANTE, M.; RODRIGUES, B. B; CIULLA, A. (Orgs.) *Referência*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- PIRONTI, S. *Tempo de Português*, 8º ano: ensino fundamental. 1 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2011.
- SANTAELLA, L. *Leitura de imagens – como eu ensino*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SILVA, I. A. *Sincretismo e comunicação visual*. **Significação**, Araraquara. 10,1985.
- TEIXEIRA, L. G. *Sentidos do humor, trapaças da razão: a charge*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2005.
- TEIXEIRA, L. *Achados e perdidos: análise semiótica de cartazes de cinema*. In: LARA, Gláucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander (orgs.). **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p.169-198. ISBN: 9788520920640.
- _____; FARIA, K; SOUSA, S. M. de. *Projeto Apóema*, Português 9. 1 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

Aprender a ensinar e ensinar a aprender

Maria Ieda Almeida Muniz¹

1. Considerações iniciais

Este trabalho, alicerçado na Linguística Aplicada, na Ergologia e na Psicologia do trabalho, busca evidenciar a linguagem em situação de trabalho tendo como objeto de estudo o gênero aula. Com base em Bakhtin (1997) e Schwartz (1997), tentamos mostrar a atividade real, conceito da ergologia, que envolve o Aprendiz de Professor (AP) no estágio supervisionado. A ergologia será entendida aqui como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que põe intimamente em relação a compreensão do trabalho e sua transformação. Objetivamos analisar os efeitos de sentido que identificam o gênero da atividade no contexto escolar. Ademais, por meio de uma análise enunciativo-discursiva, buscamos identificar quais são as vozes que circulam em sala de aula e nas autoconfrontações, refletindo sobre os efeitos de sentido que elas produzem no ensino. Com base nisso, buscaremos responder ao seguinte questionamento: como se caracteriza o gênero da atividade do aprendiz de professor?

Além do gênero do discurso, segundo Bakhtin (1997), ancoramo-nos nos estudos sobre gênero da atividade discutidos por Clot (2007) que, segundo ele, “trata de regras de vida e de ofício destinadas a conseguir fazer o que há a fazer, maneiras de fazer na companhia dos outros, de sentir e de dizer, gestos possíveis e impossíveis dirigidos tanto aos outros como aos objetos” (CLOT, 2007, p. 50).

Com a proposição deste estudo, esperamos poder contribuir para reflexões no tocante aos procedimentos, às posturas e à análise do trabalho do AP, pois, com esta pesquisa, ele terá a oportunidade de observar e de refletir sobre suas atitudes como futuro profissional da educação, o que poderá auxiliar no desenvolvimento de suas atividades educacionais.

2. Fundamentação teórica

Ancoramo-nos na ergologia, com os estudos de Schwartz (1997), na Psicologia do trabalho, com os estudos de Clot (2002; 2007), lançando mão do método da autoconfrontação simples, entrecortado com o dispositivo teórico dialógico de Bakhtin (1997), bem como em reflexões acerca dos estudos de trabalho e linguagem com Souza-e-Silva (2002; 2004) e Harrison e Souza-e-Silva (2009), entre outros.

¹ UTFPR/UFMG

O gênero do discurso será analisado a partir dos enunciados que circulam no contexto escolar. De acordo com Bakhtin (1997), “a palavra expressa o juízo de valor de um homem individual [...] e apresenta-se como um aglomerado de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 314). Nessa perspectiva, todas as vozes que surgem durante as aulas foram observadas com base na teoria *bakhtiniana* e nos teóricos acima citados, analisando suas possíveis contribuições para o ensino/aprendizagem.

De acordo com Bakhtin (1997): “qualquer enunciado considerado isoladamente é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Desse modo, podemos pressupor que a linguagem utilizada pelo AP, em sala de aula, é moldada de acordo com o contexto estabelecido no trabalho, já que, por meio de uma prática discursiva, ele mantém um diálogo com os alunos, cujo diálogo é responsável por ligar as informações de que ambos necessitam.

Acreditamos que, de um lado, por trás da prática discursiva constituída pelo AP, há a presença de uma série de documentos elaborados por uma terceira pessoa, os quais denominamos como prescritos². Por outro lado, há de se observar também outras formações discursivas constituindo a voz do AP, pois nossa fala e nossos enunciados, segundo Bakhtin (1997), estão rodeados de “palavras dos outros”, caracterizando-se por meio da alteridade ou assimilação ou, ainda, pelas variações acarretadas por ela (BAKHTIN, 1997, p. 314).

Para Bakhtin (1997), “os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 285). Assim, partimos do pressuposto de que o aprendiz de professor (AP), ao entrar em uma sala de aula para exercer sua futura profissão, leva consigo uma série de instruções e questionamentos que até então estão ancoradas no que anteriormente denominamos prescritos. Entretanto, não sabemos ao certo até que ponto esses procedimentos (predeterminados nos prescritos) são eficazes, uma vez que o que faz a diferença na sala de aula são os enunciados proferidos não só pelo AP, mas também pelos alunos.

Segundo Schwartz (2010a)

(...) a distância entre o prescrito e o realizado é universal, que existe portanto, no trabalho, outras razões que entram em jogo além das razões dos organizadores, isso quer dizer que a pessoa faz escolhas! Ela faz as escolhas, conscientes ou inconscientes, como eu dizia agora, mas ela faz escolhas. E se ela tem escolhas a fazer, é em função de critérios – e portanto em função de valores que orientam estas escolhas. Não se pode escapar disso. E então, existem debates – o que eu chamo de “debates de normas” – que geralmente não são vistos. E procederemos mal não os vendo, porque isso é fundamental no trabalho. Há debates de normas no interior da menor atividade de trabalho, a mais ínfima. (SCHWARTZ, 2010a, p. 45)

2 O trabalho prescrito é tudo o que é definido antecipadamente pela organização e fornecido ao trabalhador para que este defina, organize, realize e regule seu trabalho. O trabalho real é o trabalho tal como ele se realiza concretamente. Entre o trabalho prescrito e o trabalho real inscrevem-se múltiplas variabilidades relativas ao processo de trabalho (meios, matéria e atividade) que não podem ser previamente antecipados. É no espaço entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado que se inscreve a atividade humana em meios profissionais (CUNHA, 2012, p. 24).

Desta forma, diante desse “debate de normas” o AP fará escolhas que estão carregadas de valores que ele traz consigo. Estes valores irão aparecer em sua atividade de trabalho não seguindo na íntegra o que aparece nos prescritos, uma vez que estes serão sempre reformulados pelas renormalizações, ou seja, as normas antecedentes não aparecerão na atividade de trabalho conforme foram prescritas, pois sempre passará pelos valores e historicidade do AP.

Com efeito agir nos obriga a escolher, uma vez que é impossível passar aos atos mantendo duas formas de agir. É necessário seguir uma maneira de fazer e vem daí o posicionamento singular de agir. Cada um tende a renormalizar, a fazer a sua norma que antecipa e ajusta seu agir a fim de se manter na origem do uso de si.

Para compreendermos melhor a atividade de trabalho do AP, devemos lembrar que ao enunciar em sala de aula, o AP coloca em prática, o que Bakhtin (1997) chama de gênero do discurso, ou seja, a utilização da língua com seus tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Ao analisar a sala de aula e o AP como responsável pelas atividades desenvolvidas em tal ambiente, propomo-nos a fazer uma abordagem da atividade em seu real contexto, em que a análise da atividade é um recurso para sustentar uma experiência de modificação do trabalho por aqueles que o fazem.

Ao se dirigir a uma sala de aula com o propósito de exercer sua função de educador, o AP utiliza-se de diferentes metodologias para que consiga atingir seu objetivo na aula proposta. São várias as características que constituem a ação de ensinar: as falas utilizadas, os gestos, a interferência tecnológica, a postura de educador e suas atitudes, as quais figuram como partes constituintes do gênero da atividade. Essa afirmativa torna-se mais clara se adotamos o pensamento a respeito de gênero da atividade: “trata-se de uma forma de memória mobilizada pela ação. Memória impessoal e coletiva que dá sua característica à atividade em questão: maneiras de lidar, de se dirigir, maneiras de começar e terminar uma atividade, maneiras de conduzir eficazmente seus objetos” (CLOT *et al.*, 2002, p.18).

Vale ressaltar que o contexto escolar engloba as ações estabelecidas no momento da aula e todo um conjunto de regras que antecedem a ação de ensinar. Dessa maneira, o gênero da atividade encontra-se como “o corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto do trabalho, por outro” (CLOT, 2007, p. 41). A esse conjunto de regras que antecedem a ação de ensinar, denominamos prescritos. Para Clot (2007, p.41): [...] a parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem fazer graças [...], sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta.

Por essa via, percebemos, mais uma vez, que a atividade do AP está alicerçada nas normas e diretrizes estabelecidas pelos prescritos e pelas renormalizações, estabelecendo um diálogo entre ambos, figurando com um dos itens que determinam o gênero da atividade vivenciado e desenvolvido por ele em sala de aula.

3. Procedimentos metodológicos: método da autoconfrontação simples

Para a coleta de dados, ancoramo-nos, seguindo de perto Clot *et al.* (2002), no dispositivo autoconfrontativo como um recurso metodológico por meio do qual o pesquisador instiga o trabalhador a discorrer sobre o seu trabalho, mais especificamente, no método da autoconfrontação simples.

Esse método foi apresentado por Faïta, objetivando expressar nas palavras aquilo que fazia parte do campo da ação no desempenho da atividade no trabalho (HARRISON e SOUZA-e-SILVA, 2009, p. 126). Posteriormente, esse método ganhou um novo matiz, pois, na Clínica da Atividade, em Paris, um grupo de pesquisa, coordenado por Clot (psicólogo do trabalho), deu ênfase aos trabalhos que utilizam a autoconfrontação, o que constitui um dos principais recursos mediadores entre homem e o trabalho, cuja atividade real se preocupa com o bem-estar do trabalhador e sua atividade laboral.

Como houve observação e gravação em vídeo do recorte de trabalho em situação, para realização desse método, contamos com o auxílio de acadêmicos dos sétimo e oitavo períodos do curso de Licenciatura em Letras que se dispuseram a serem filmados e entrevistados.

Com o consentimento do AP, as aulas foram gravadas e, posteriormente, passaram pelas seções de autoconfrontação simples autoconfrontação cruzada para, na sequência, serem transcritas, conforme as regras do projeto denominado Norma Urbana Culta (NURC). Há de se destacar que os recortes do trabalho gravados são os mais relevantes instrumentos norteadores desse método, uma vez que, por meio deles, analisam-se os feitos do protagonista em seu espaço de trabalho.

Na autoconfrontação simples, há apenas a presença do pesquisador com o protagonista do trabalho em confronto com suas imagens. Há de se levar em consideração que este é um recurso que nos conduz a procurar refletir sobre a atividade real.

Nesse viés, esse método possui grande relevância para nossas reflexões, permitindo-nos analisar os possíveis enunciados que foram omitidos; o “difícil de dizer”, já que, consoante Clot *et al.* (2002), na atividade de trabalho diário, há aqueles que vivem um “paradoxo freqüente – aquilo que fazemos para não fazer aquilo que deve ser feito” (CLOT *et al.*, 2002, p. 17) e o que foi dito pelo AP no ato da filmagem, uma vez que, na representação do coletivo existente no AP, esse dialogismo se concretiza.

Por essa via, é no real do diálogo e na veracidade existente deste diálogo que a autoconfrontação se encontra. As falas constituem os principais elementos que nos conduzem ao que até então estava implícito diante das atitudes do AP e, ao mesmo tempo, revelam-nos aquilo que estava dificultando suas ações, impossibilitando-o de realizar seus desejos e suas reais necessidades em sala de aula.

De acordo com Faïta (2004), em se tratando de ambiente profissional, “a atividade apresenta-se sob a forma de uma sucessão de momentos que oferecem aos outros problemas a serem resolvidos, sempre inéditos no todo ou em parte” (FAÏTA, 2004, p. 61). O interessante de se observar é que é justamente nesses momentos problemáticos que a autoconfrontação se realiza, pois o real da atividade, segundo Clot *et al.* (2002), é justamente “aquilo que não se faz, aquilo que procuramos fazer sem conseguir – o drama dos fracassos – (...) aquilo que pensamos que podemos fazer em outro lugar”

(CLOT *et al.*, 2002, p. 17). Se levarmos em consideração tais comentários, retornamos à ideia de que os objetivos que o AP planeja e almeja alcançar, em sala de aula, nem sempre são atingidos, pois existe uma série de empecilhos que impossibilitam “realizar” sua tarefa, impedindo-o de ensinar, com êxito, aquilo que os alunos precisam aprender.

O método da autoconfrontação consiste em um debate construtivo e acompanhamento supervisionado das atividades realizadas pelo profissional em rotina de trabalho. Por meio da observação e do diálogo com o observador, o AP pode analisar e justificar determinadas posturas adotadas em seu ambiente de trabalho. O objetivo do método e a vantagem de sua aplicação é que tal fato permite ao “observado” colocar-se, também, na posição de observador, julgando e avaliando em quais pontos deve aprimorar para adquirir um melhor desempenho profissional.

Eis a pertinência do que afirma Clot *et al.* (2002), ao realçar os objetivos desse método: “a autoconfrontação é uma metodologia cujo princípio é fazer da atividade vivida o objeto de outra experiência, ou a atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la” (CLOT *et al.*, 2002, p. 8).

Na autoconfrontação simples, voltada para o protagonista do trabalho em contato com suas imagens, tem-se um confronto que dá origem a um diálogo que pode ser comparado ao “dialogismo constitutivo” que, de acordo com Maingueneau (1997), “define as condições de possibilidade de uma formação discursiva no interior de um espaço discursivo” e, ao mesmo tempo, do “dialogismo mostrado” que “diz respeito à interdiscursividade manifestada” (MAINGUENEAU, 1997, p. 123).

Assim sendo, a autoconfrontação torna-se uma grande aliada à reflexão profissional, pois o AP vê uma forma de se autoavaliar. Em se tratando da autoconfrontação simples, tem-se um trabalhador que, como indivíduo, vê-se representado em um coletivo, gerador do possível diálogo que irá se formar.

Conforme Harrison e Souza-e-Silva (2009), o método da autoconfrontação simples busca “organizar o diálogo entre discursos e atividades pertencentes a esferas disjuntas, tendo em vista a construção conjunta de conhecimento sobre a atividade desenvolvida” (HARRISON e SOUZA-e-SILVA, 2009, p. 126). Assim, ao tentar organizar o diálogo entre discursos (levando-se em conta o discurso proferido pelo AP, em sala de aula, alia-se a seu discurso como “avaliador” do seu próprio desempenho profissional), o método da autoconfrontação abre espaços não apenas reflexivos, como também precursores e instigantes de possíveis mudanças comportamentais. Nele, o AP vê-se desafiado por sua própria imagem, cujas ações assistidas, praticadas em sala de aula, podem estar em desacordo com a imagem que ele possuía de si próprio, levando-o, por vezes, ao constrangimento pessoal e profissional.

Com isso, é preciso que o “observado” tenha o tempo todo em mente que as atividades desenvolvidas durante o método são para o benefício de sua carreira, pois, se não estiver preparado para receber críticas e se auto-criticar, a metodologia pode acarretar o efeito inverso e o profissional não melhorar sua postura, mas sim desenvolver limitações e bloqueios psicológicos. A psicologia

do trabalho, defendida por Clot (2002; 2007), deve ser vista como construtiva para o indivíduo que, percebendo suas dificuldades, pode estabelecer novas estratégias para superá-las.

Deslocando-se para um outro local, o pesquisador disponibiliza o vídeo para o protagonista assistir a si mesmo em situação real de trabalho. Ao se deparar com suas imagens, dá-se início a uma série de questionamentos, dúvidas, explicações, isto é, o protagonista começa a justificar as ações que foram estabelecidas em seu ambiente de trabalho. O pesquisador, principal guia na realização do método, também pode interromper o vídeo para fazer alguma colocação, pois nem sempre a participação (falada) do protagonista é facilitada. Assim, cabe ao pesquisador instigar e despertar no “pesquisado” o desejo e sua possível manifestação acerca dos fatos ocorridos. É justamente nessa hora que “o difícil de dizer” entra em cena, pois o pesquisado tenta explicar aquilo que vê e faz, justificando ou refutando suas falhas. Valendo-se dos pontos positivos, ele pode tentar aprimorar suas atitudes coletivas e individuais.

Feitas essas breves considerações, vejamos a análise nas transcrições realizadas.

4. Análise do corpus

Ao analisar o gênero aula pela perspectiva *bakhtiniana* do dialogismo, na qual os gêneros são caracterizados como heterogêneos, construídos pelos mais diferentes integrantes das atividades sociais e com as mais diversas finalidades, observamos diferentes formas de agir do AP para a transmissão de saberes. Partindo desse pressuposto de gênero do discurso nasce o conceito que irá constituir o gênero da atividade que, de acordo com Clot (2007), é responsável por regular “as relações entre profissionais, ao fixar o ‘espírito’ dos lugares como instrumento de ação” (CLOT, 2007, p. 50).

Com o intuito de ensinar, o AP utiliza vários procedimentos que constituem o gênero da atividade, os quais estão carregados de características pessoais ou impessoais e individuais ou coletivas. Nesse contexto, num primeiro momento, analisamos as vozes que atravessam a esfera escolar, uma vez que, circulando em sala de aula, elas denominam a interação verbal e produzem alguns efeitos de sentido para o ensino/aprendizagem. Em relação a essas vozes, pontua Maingueneau (1997): “em uma instituição escolar [...] qualquer enunciação produzida por um professor é colocada em um contrato que lhe credita o lugar de detentor do saber” (MANGUENEAU, 1997, p. 30).

Assim, nestes excertos que se seguem, podemos perceber que os enunciados do professor se diferenciam do lugar comum pertencente aos alunos, pois o discurso e as ações e as obrigações dele são outras, distinguindo-se daquelas partilhadas pelos alunos.

De acordo com Clot (2007), o gênero da atividade trata das

atividades ligadas a uma situação, das maneiras de ‘apreender’ as coisas e as pessoas num determinado meio. A esse título, como instrumento social da ação, o gênero conserva a história. Ele é constitutivo, dessa perspectiva, da atividade pessoal que se realiza através dele. (CLOT, 2007, p. 38)

Desse modo, podemos inferir que o gênero da atividade é um dos principais meios pelo qual o AP pode ser caracterizado como profissional, visto que sua profissão é detentora de uma história e de um contexto social. Assim, o AP carrega consigo a ideia de um contrato implícito, que rege a uniformidade do como agir, falar, vestir e se portar em seu ambiente de trabalho, não lhe sendo possível, no tocante à profissão, comportar-se fora dos padrões estipulados e esperados pela sociedade.

Como é sabido, o gênero da atividade é todo o conjunto de características que constituem a profissão do ser humano em seu ambiente de trabalho entre a atividade real e a prescrição da sociedade, o que pode ser reforçado por Clot (2007, p. 52): “a tarefa prescrita é redefinida pelos coletivos que formam e transformam os gêneros sociais da atividade vinculados com as situações reais”. Ainda, segundo Clot (2002), existe “um trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais” e “uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo” (CLOT *et al.*, 2002, p. 18).

Vale assinalar que as falas, à medida que vão surgindo no decorrer da aula, vão adquirindo novas funções. As alternâncias vocálicas, os tons variantes e a presença de um diálogo coletivo são alguns dos responsáveis por essas distinções de sentidos.

Na sequência, passemos à análise de alguns fragmentos que nos serviram como base na identificação de algumas vozes que surgem em sala de aula. Os fragmentos ora selecionados são de uma aula de Literatura Brasileira de um AP, da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais. Para uma melhor formulação de conceitos, usamos, também, trechos da autoconfrontação simples desse mesmo AP.

Outro efeito que percebemos em sala de aula foi a presença da voz do oculto, momento em que o AP faz questionamentos aos alunos e estes se recusam a responder, levando-o à insatisfação:

AP: ... e João Guimarães Rosa ... ele vai trazer de uma maneira muito interessante esse linGUAJAR que tínhamos aqui ... eu vou ler e cês seguem comigo com os olhos por favor ... porque é uma parte aí... da obra dele ... LEMbrando que (Joaquim) escreveu ... quem lembra aí como (Joaquim) escreveu? ... nós estudamos ... quem lembra? ... (NADA)? ...os sertões ... não FOI?³

Ao fazer questionamentos sobre aula anterior, o AP se mostra insatisfeito com os alunos ao perceber que não conseguira nenhuma resposta a seus questionamentos. Essa insatisfação pode ser mais bem compreendida por meio da ênfase que ele dá à expressão “quem lembra? ... (NADA)?”. Ao enfatizar seu tom de voz, por meio da expressão “(NADA)?”, ele deixa evidente a afirmação de Maingueneau (1997) de que “o que é dito e o tom com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis” (MAINGUENEAU, 1997, p. 46).

3 As transcrições da oralidade seguem as regras do projeto denominado Norma Urbana Culta (NURC).

Cumpramos ressaltar que podemos associar esse efeito silenciador, isto é, a voz oculta por parte dos alunos, com o argumento de Vigotsky (2005): “o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento” (VIGOTSKY, 2005, p. 41). Melhor dizendo: em sala de aula, os alunos nem sempre estabelecem uma relação entre o que já estudaram e o que estudam.

Esse efeito de silêncio, além de insatisfação por parte do AP, também acarreta outro efeito de sentido, o que podemos caracterizar de voz de imposição, momento em que o AP passa a indicar os alunos para que eles possam participar das aulas:

AP: cê vai ler pra mim só... só a primeira parte aí...

AP: quem pode (continuar) aí pra mim? ... o real aí? ... e aí?... agora um rapaz... o rapaz daí do meio aí...

AP: você pode ler pra gente?

Trecho da autoconfrontação simples:

AP: ...eu pedia uma pessoa para estar lendo prá mim poder tá controlando a turma ... tá indo direto ao foco de conversinha e tal... chamar a atenção... porque se eu estivesse... se EU fosse ler o tempo todo... ou se eu tivesse passando a matéria no quadro o tempo todo e desse as costas pra eles não conseguiria controlar mais nada aí ia embora...

A leitura, assim como o enunciado, se entendida como “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 294), surge de uma necessidade. Os últimos trechos mencionados revelam-nos a necessidade do AP da participação da turma no momento em que ele fala. Ele possui a necessidade de gerir as atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesses excertos, podemos perceber a imposição do AP ao usar os termos como “cê vai ler”, “o rapaz daí do meio” e “você pode ler”, ou seja, nesse momento, é o AP quem aponta os alunos que deverão participar da aula. A ação do AP não se restringe ao contexto e às interações, ela se inscreve em uma história didática da classe, ela participa de sua manutenção e de sua evolução.

Por essa via, esses enunciados podem ser comparados com o que Vigotsky (2005) chama de “fala socializada”, a qual “tenta estabelecer uma espécie de comunicação com os outros – pede, ordena, ameaça, transmite informações, faz perguntas” (VIGOTSKY, 2005, p. 18). Surge, então, o que podemos chamar de diálogo automático, pois os alunos passam a ler os textos indicados unicamente para satisfazer e reagir diante da necessidade estabelecida pelo AP, sendo um dos principais motivos do surgimento da voz dos alunos como mera leitura de textos. Para Vigotsky (2005), esse diálogo “implica o enunciado imediato, não premeditado. Consiste em todos os tipos de respostas e réplicas; é um *agora um rapaz... o rapaz daí do meio aí...*

Nessa perspectiva, a atitude de AP, ao indicar os alunos para participar da aula, pode estar justificada em sua “intenção” como coenunciador ao pretender que os alunos se manifestem, participando da aula e proporcionando momentos discursivos, num processo interacional. Definir assim o trabalho do AP em classe, estabelece o contorno do exercício do ofício e suas dificuldades e sublinha também a não-coincidência entre o “tempo de ensino” e o “tempo da aprendizagem”.

Ensinar não é “fazer aprender” imediata e instantaneamente. Por outro lado, tal atitude pode estar relacionada, ainda, ao que Bakhtin (1997) nos assevera: “A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* [...]; toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Podemos perceber, assim, que AP, ao apontar os alunos para participar da aula, já espera, deles, uma resposta, mesmo que venha automaticamente, não acarretando mudança de sentido para ambos. Esperam-se, no mínimo, trocas de discursos e, com isso, de locutores.

Assim, o diálogo, em sala de aula, parece, por vezes, não existir (tendo em vista o diálogo que tem de existir entre AP e alunos), uma vez que não há alternância de sujeitos e apenas AP parece ser o detentor do discurso, isto é, parece ser o único enunciatador, sem que haja destinatário.

Dessa forma, percebemos que o trabalho do AP engloba um contexto muito mais amplo do que aquele que lhe é pré-determinado, pois sua função deve ser estabelecida não só por um conjunto de conhecimentos, mas também por uma gama de atitudes que se destrincharão em decisões a serem tomadas, compromisso e iniciativa imediata, que devem ser estabelecidas na aula.

Entretanto, é relevante ressaltarmos o fato de que se tem em jogo um conteúdo programático que deve ser abordado em sala de aula (aspecto qualitativo) e o tempo que deve ser gasto para que esse conteúdo chegue aos alunos (aspecto quantitativo). Em relação a esses dois aspectos, Amigues (2004) pondera: “o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem, não podendo essas duas temporalidades ser sobrepostas ou confundidas” (AMIGUES, 2004, p. 50). Uma vez que o AP deve abordar tanto o aspecto qualitativo quanto o quantitativo em sala de aula, é seu dever, também, distinguir tais aspectos, já que um depende do outro. No entanto, são pertencentes a esferas distintas, que abarcam formações a longo prazo e preparações rotineiras também diferenciadas.

O interessante de ser observado é que o próprio AP tem consciência desses dois aspectos e das diferenças abordadas por cada um deles, como podemos observar nos trechos do diálogo entre pesquisador e pesquisado recortados da autoconfrontação simples:

Pesquisador: (...) você fala de Guimarães Rosa... você fala de Clarice Lispector... e acho que fala de outro também... na mesma aula... é:.... cê acha que não é muita informação pra um tempo muito curto?

AP: eu acho que é muita informação... no entanto... tem... são duas vertentes aí... primeira vertente... é que eu tenho um cronograma pra seguir... então eu precisava fechar... esse cronograma... () ... e segundo porque eu sei que eles nem vão dar atenção... então... como você tem um cronograma pra seguir e eles vão ver... é importante... eu acho importante de pelo menos me resguardar de que essa informação foi passada [...] isso teria de ser melhorado () mas não há um interesse... não há vontade do aluno de... de gravar e tudo e mais então assim... um tempo pra... pra poder ta ta trabalhando então a gente fala mesmo e se resguarda de ter... de não ter sonegado informação e ter falado tudo que é importante...

Ao enfatizar que existem duas vertentes que norteiam a sala de aula (cronograma a ser seguido *versus* desatenção da turma), o AP retoma a ideia de que o tempo destinado ao ensino e o tempo destinado à aprendizagem confrontam-se a todo momento. A primeira vertente está voltada ao profissional e aos seus deveres, isto é, pertence a um plano individualista; a segunda diz respeito a um coletivo, neste caso a classe, pois o AP só consegue transmitir seus conhecimentos com eficácia se os alunos colaborarem, o que não ocorreu nessa aula.

Segundo Schwartz (2010b),

Nessa experiência, encontramos uma parte que alguns afirmarão rotinizada, outros falarão de uma memória que não se verbaliza nem conscientiza no instante, finalmente somos confrontados ao enigma do corpo. Não é verdadeiro apenas para atividades ditas manuais, mas igualmente nas relações de serviço: nas quais também o corpo é implicado no trabalho, as posturas, a modulação da voz que fazem parte da maneira como a pessoa mobilizará esse patrimônio da história para tratar de tal ou qual maneira a pessoa que ela tem em face. É por isso que não sabemos bem quem faz experiência. Tenho uma expressão para designar esse enigma, corpo-si ou a pessoa-si. Nisto que faz experiência, há história de nossos fracassos, nossos sofrimentos, nossos sucessos, nossos engajamentos com uns e outros, atravessados pelas nossas relações com os valores; e nosso corpo carrega essa história sem que nós a saibamos muito bem. É tudo isso que faz experiência. (SCHWARTZ, 2010b, p.42)

O corpo-si passa pelo dilema da gestão do tempo. No momento da autoconfrontação o AP foi questionado pelo pesquisador em relação à situação advinda do confronto do ensino/aprendizagem *versus* o tempo disponível. Ele acredita que deve seguir o prescrito pela instituição, ou seja, transmitir todo o conteúdo programado. Com isso ele sofre, pois trata-se de uma atividade de trabalho impossível de gerir. Conforme Brasileiro (2011),

para que um professor seja bem-sucedido, não basta o domínio do conteúdo, ele deve saber gerir a aula e seu percurso, balizando-a pelas expectativas e objetivos institucionalmente prescritos e atentando para as características e reações dos alunos. (BRASILEIRO, 2011, p. 209)

Com a prática, o AP descobre que aquilo que vivencia na sua rotina de trabalho é muito mais complexo do que aborda a teoria. Com a autoavaliação, o AP percebe que, no momento da elaboração do plano de aula, deve ser levado em conta o fato de que o rendimento do conteúdo programado e ministrado depende não só do profissional, mas também daqueles que fazem parte da mesma rotina na condição de discentes.

5. Considerações finais

A análise realizada possibilitou-nos a construção de respostas aos questionamentos feitos inicialmente, em que o gênero aula pôde ser observado de acordo com as vozes que circulam no contexto escolar. Após a observação dos dados, verificamos, também, que AP é dotado de qualidades e curiosidades que possibilitam a criação de um espaço reflexivo diferente daquele que nos é construído

em relação aos profissionais que exercem essa profissão há muito tempo. Essas ações podem ser mais bem entendidas se levarmos em consideração que há no AP a necessidade de aprender a ensinar, e, principalmente, a necessidade de ensinar a aprender.

Além disso, os conflitos observados no contexto escolar proporcionaram a visão de uma atividade real que se encontra distante daquilo que está estabelecido nos prescritos, ou seja, nesse caso, é o próprio gênero da atividade (o gênero aula) em ação, pois, de acordo com Clot (2002), o gênero da atividade “trata-se de uma forma de memória mobilizada pela ação. Memória impessoal e coletiva que dá sua característica à atividade em questão: maneiras de lidar, de se dirigir, maneiras de começar e terminar uma atividade, maneiras de conduzir eficazmente seus objetos” (CLOT *et al.*, 2002, p. 18).

Nesse contexto, acreditamos que o trabalho do AP, bem como do professor, compreende um universo discursivo muito mais amplo do que aquele que lhe é destinado. Entra em jogo, ainda, a função do aluno como formando que vê no AP não apenas a figura de um educador, mas também a figura de um personagem que está ali pronto para desafiá-lo. Esse argumento pode ser comprovado através do surgimento das vozes dos alunos como mera leitura para, simplesmente, satisfazerem a vontade imposta pelo AP.

Nesse viés, à luz do exposto, podemos chegar à conclusão de que há uma heterogeneidade dos gêneros discursivos ligada ao sujeito que o cria e o transforma. Retomando Bakhtin (1997), diríamos que o gênero não pode ser abstraído da esfera que o cria e o usa, sendo importante conhecer o tipo de atividade, o contexto espaço-temporal, as relações que são estabelecidas. Como o tempo é histórico e o espaço é social, os gêneros representam e refratam a realidade de acordo com as manifestações dos sujeitos na comunicação.

Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: PEREIRA, M. E. G. G. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. Belo Horizonte: *Scripta*, Faculdade Pitágoras. v. 15. nº 28, 2011.
- CLOT, Y. *et al.* Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en Clinique de l'activité. *Education permanente*. nº 146, 2002.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Trad.: Sobral, A. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- CUNHA, D. M. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes valores e trabalho docente. *Educação em Revista*. v.28, n.02, Belo Horizonte, jun. 2012, p.17-34.

- FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividades, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduep, 2004, p. 55-80.
- HARRISON, K. M. P.; SOUZA-e-SILVA, M. C. P. Formação de professor de surdos: contribuições do método da autoconfrontação. In: DAHER et al. (org.). *Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente*. São Carlos: Clara Luz, 2009, p. 123-136.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad.: Indursky, F. 3. ed. Campinas, São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas. 1997.
- MENEZES, L. M.; DEUSDARÁ, P. P. Lembrando o que é ser professor: vozes em confronto. In: DAHER et al. (org.). *Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente*. São Carlos: Clara Luz, 2009, p.175-188.
- MUNIZ, M. I. A. *As práticas discursivas em situação de trabalho e o real da atividade: uma consciência jurídica*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-São Paulo/LAEL. 2008.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.
- NÓVOA, A. *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PAULINO, G. Pensando a leitura. In: PAULINO, G. et al. (org.). *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001, p. 11-44.
- SCHWARTZ, Y. Travail et ergologie. In: Schwartz, Y. (org.) *Reconnaissances du travail – pour une approche ergologique*. Paris: PUF, 1997.
- _____. O trabalho se modifica. In: Schwartz, Y. e Durrieu, L. (org.) *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2ª edição, Niterói, 2010a, p. 23-46.
- _____. A experiência é formadora?. In: *Educação e realidade*. V. 35, n 1. 2010b, p. 34-48.
- _____. Trabalho e uso de si. In: *Pró-Posições*. Campinas, Vol,11 n.2 (32), p.34-50. Tradução de Maria Lúcia da Rocha Leão, Revisão Técnica de Maria Inês Rosa, UNICAMP, 2000.
- SOUZA-e-SILVA, M. C. P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-e-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 61-76.
- SOUZA-e-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduep, 2004, p. 82-104.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad.: CAMARGO, J. L. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Hierarquização do italiano standard e do *romanesco* no filme *Viaggi di nozze*

Luciana de Genova¹

Annita Gullo²

Jefferson Evaristo do Nascimento Silva³

Introdução

O presente artigo tem como base as teorias propostas e defendidas por Sergio Raffaelli (1992), Fabio Rossi (1999, 2006, 2007), Eusebio Ciccotti (2001), dentre outras, que norteiam o estudo sobre o emprego dos dialetos no cinema italiano do pós-guerra, com foco no *romanesco*, a variedade dialetal urbana de Roma (STEFINLONGO, 1985, 2012). O objeto de nosso trabalho são os diálogos (ou falas filmicas) de dois personagens, Giovannino e Ivano, ambos interpretados pelo ator-diretor Carlo Verdone no filme *Viaggi di nozze* (1995).

Portanto, o objetivo do nosso trabalho é, a partir da análise das transcrições dos recortes dos diálogos dos dois personagens acima citados, fazer um estudo da frequência dos fenômenos fonéticos para identificar o grau de formalidade/informalidade (variação diafásica) nos diálogos em questão, levando em conta o *continuum* sociolinguístico romano (TRIFONE, 1992, 2008; D'ACHILLE, 2001).

Para alcançar tal objetivo, apresentaremos, preliminarmente, alguns conceitos fundamentais da sociolinguística como, por exemplo, o conceito de variedade linguística, entre outros conceitos, uma vez que nos concentraremos na observação do *romanesco* (STEFINLONGO, 2012). De particular relevância será também o conceito de *continuum* linguístico para o entendimento da situação sociolinguística romana, bem como para a identificação do grau de formalidade/informalidade dos diálogos dos atores. Para tanto, contamos com as contribuições de Gaetano Berruto (1995, 2015), dentre outros estudiosos do tema.

1. Alguns conceitos básicos

Propomos, a seguir, alguns conceitos fundamentais para o entendimento da complexa realidade sociolinguística italiana. Para tanto, começaremos pela noção de *sociolinguística*, disciplina

¹ Doutoranda em Letras Neolatinas pela UFRJ.

² Professor associado IV da Universidade Federal do Rio de Janeiro

³ Doutorando em Letras Neolatinas pela UFRJ.

que estuda a diversidade e a variedade da língua (das línguas), que fundamenta nosso discurso sobre a presença do *romanesco* no cinema italiano:

a sociolinguística estuda a relação entre a língua e a sociedade, pondo maior atenção aos fenômenos linguísticos e procurando dar uma explicação a esses fenômenos colocando-os em relação ao contexto social no qual se realizam, e que contribui de modo não secundário à sua gênese e condiciona o seu desenvolvimento.⁴ (SANTIPOLO, 2002, p. 9)

Segundo o supracitado estudioso, torna-se necessário, para uma melhor compreensão global dos fenômenos linguísticos, levar em conta as inter-relações entre a língua e o ambiente social em que esta é empregada. No entanto, Santipolo (2002) ressalta que o termo *língua* antes de ser próprio da linguística é um termo político, cultural, social e histórico.

E, ainda, Santipolo (2002, p. 27) parte da premissa de que o significado que é atribuído ao conceito de língua pode mudar, até radicalmente, dependendo dos diferentes contextos e *background* históricos, políticos, sociais e culturais, e define *língua* “como um sistema de comunicação humana altamente estruturado”.⁵

As variedades compõem um *repertório linguístico*, definido por Berruto (1995, p. 72) como «o conjunto dos recursos linguísticos possuídos pelos membros de uma comunidade linguística, ou seja, a soma de variedades de uma língua ou de mais línguas empregadas numa certa comunidade social»⁶. A este propósito, Berruto (1995) afirma que tal soma de variedades não deve ser entendida como uma soma linear, mas como uma relação de hierarquia e normas de emprego.

Partindo, então, da ideia de que o repertório linguístico é uma soma de variedades, Berruto (1995, p. 75-76) define o termo *variedade* como «um conjunto de traços congruentes de um sistema linguístico que co-ocorrem com um conjunto de traços sociais, caracterizando os falantes ou as situações de uso»⁷.

Matteo Santipolo (2002) acrescenta para essa definição o aspecto geolinguístico, uma vez que, segundo ele, a língua pode sofrer variações dependendo da área linguística onde é falada. Segundo o estudioso supracitado, para que se possa identificar uma *variedade*, é necessário que esta apresente uma lista de traços linguísticos comuns; que os traços identificados da lista tendam a co-ocorrer em falantes que tenham certas características sociais e geográficas em comum ou em situações do uso da língua análogas.

4 [...] la sociolinguistica studia il rapporto tra la lingua e la società, ponendo quindi maggiore attenzione sui fenomeni linguistici e cercando di darne una spiegazione mettendoli in relazione al contesto sociale nel quale avvengono, e che contribuisce in modo non secondario alla loro genesi e condiziona il loro sviluppo. (Todas as traduções para as citações retiradas de textos em italiano são de nossa autoria).

5 come un sistema di comunicazione umana altamente strutturato.

6 l'insieme delle risorse linguistiche possedute dai membri di una comunità linguistica, vale a dire la somma di varietà di una lingua o di più lingue impiegate presso una certa comunità sociale.

7 un insieme di tratti congruenti di un sistema linguistico che co-occorrono con un certo insieme di tratti sociali, caratterizzanti i parlanti o le situazioni d'uso.

Neste sentido, as variedades de uma língua podem ser divididas em cinco dimensões: diacronia, diatopia, diastratia, diamesia e diafasia.

As variedades diacrônicas – do grego *khronos*: tempo – são aquelas que se diferenciam ao longo do tempo em uma determinada comunidade linguística. Como exemplo, tem-se a comparação entre o italiano contemporâneo e o italiano do início do século XX.

As variedades diatópicas ou geográficas – do grego *tópos*: lugar – se diferenciam com base nos lugares onde são faladas, como, por exemplo, o italiano de Roma e o italiano de Milão.

As variedades diastráticas acontecem no âmbito das diferentes classes sociais – do grego *dia*: através de, e do latim *stratum*: camada, estrato. Elas ocorrem na relação do locutor para com o interlocutor, em decorrência dos seguintes aspectos: faixa etária, sexo, escolaridade, profissão, meio de convivência e classe social.

Já o plano diamésico – do grego *mésos*: meio (de comunicação) – diz respeito às variedades que se diferenciam com base no meio ou canal da comunicação, como, por exemplo, língua falada e língua escrita. Com o nascimento dos meios de comunicação, tem-se uma terceira modalidade, que se coloca em uma posição intermediária entre a escrita e a fala, denominada língua transmitida (SABATINI, 1997), ou seja, o italiano empregado nas transmissões radiofônicas, nas conversas telefônicas, nas transmissões televisivas, no cinema e, mais recentemente, na comunicação digital (e-mails, SMS, chat, redes sociais, entre outros).

Finalmente, na dimensão diafásica – do grego *phásis*: expressão, modo de falar – temos as variedades que se manifestam através das diferentes situações comunicativas, que consistem nos diferentes modos pelos quais são realizadas as mensagens linguísticas em relação ao contexto presente na situação. O falante faz um uso diferenciado da língua de acordo com o grau de monitoramento, formalidade, que será necessário no ato da comunicação oral.

Dentro da dimensão diafásica, existem dois tipos de variedade: a primeira é ligada à finalidade do ato comunicativo, gerando as línguas especiais (língua da matemática, dos meios de comunicação etc.); a segunda vai depender do maior ou menor grau de intimidade entre os falantes e do nível de formalidade estabelecido entre eles, os chamados registros.

Os registros podem ser de caráter formal e informal. Dada a impossibilidade de se dissociar completamente esses dois registros e de identificar os limites que os separam, torna-se necessário colocá-los dentro de um *continuum* linguístico, que nos permitirá o entendimento da relação entre as variedades a partir dos dois polos nos quais se encontram as duas variedades mais distinguíveis, fundamental para a identificação do grau de formalidade/informalidade nas falas filmicas.

Segundo Berruto (2015), o registro formal coincide com o italiano *standard* e o italiano *neostandard*, sendo usados pelos falantes quando não se conhecem, ou quando não têm intimidade, ou, ainda, quando há a necessidade de expressar respeito ou posição hierárquica.

No âmbito italiano dessa última variedade, Francesco Sabatini (1985a) a nominou *italiano dell'uso medio*, enquanto que Gaetano Berruto (2015) falou de *neostandard*. Com tais escolhas terminológicas, os dois estudiosos tendem a enfatizar, respectivamente, a ampla convergência da comunidade linguística sobre tal modalidade expressiva e a função de nova referência normativa que esta assumiu.

Sendo assim, o *neostandard* é, por um lado, um

conglomerado com o *standard*, mas sendo, por outro, sensível à diferenciação diatópica, correspondendo fundamentalmente, portanto, nos usos concretos dos falantes, com um italiano regional culto médio. As duas etiquetas são quase sinonímicas e são utilizáveis indistintamente de acordo com os aspectos que queremos colocar em evidência: com italiano *neostandard*, acentuamos os aspectos unitários, sobretudo morfossintáticos, que constituem a larga base comum dos empregos do italiano comum em falantes instruídos; com italiano regional, acentuamos a diferenciação geográfica que será percebida na grande maioria dos utentes [...].⁸ (BERRUTO, 2015, p. 26)

Voltando ao registro formal, de acordo com Berruto (2015), a formalidade é um caráter extrínseco de uma situação comunicativa, determinado por fatores sociais e culturais: uma situação é mais formal quando é mais baseada no respeito e nas normas de comportamento vigentes na comunidade; e é mais informal quando, ao contrário, essas normas de comportamento são menos respeitadas.

Nesse sentido, o grau de formalidade de cada ocasião se situa em um *continuum* que vai do máximo formal ao máximo informal e depende também de como a situação é “construída” pelos participantes. Isso vai se refletir no comportamento linguístico através do controle e do cuidado ao se falar e escrever.

Já no que diz respeito ao registro informal, Berruto (2015) afirma que ele é usado quando há familiaridade entre os interlocutores da comunicação ou em situações descontraídas, ou quando o grau de planificação é mínimo. Também é usado em situações em que há um forte envolvimento emocional ou quando quem está falando está cansado; enfim, em todas as situações em que há um menor monitoramento linguístico.

Para Berruto (2015), nos registros informais a velocidade de elocução é normalmente mais alta do que nos registros formais e vai se realizar em vários níveis (lexical, morfossintático, fonético). A seguir, optamos por apresentar somente os fenômenos ligados ao nível fonético, uma vez que este é o recorte utilizado no presente trabalho:

- a) alta tendência a apócpes, especialmente na primeira e terceira pessoa do plural (*sò/sono* ‘sou’; *sò/sono* ‘são’) e no infinitivo dos verbos (*fà/fare* ‘fazer’), com queda da vogal final quando é precedida por uma nasal ou vibrante (*fan/fanno* ‘fazem’);

⁸ conglobato con lo standard da un lato, ma dall'altro sensibile a differenziazione diatopica, e corrispondente quindi fondamentalmente nei concreti usi dei parlanti a un italiano regionale colto medio. Le due etichette sono quasi sinonimiche, e sono usabili intercambiabilmente a seconda degli aspetti che vogliamo mettere in rilievo: con italiano *neostandard* mettiamo l'accento sugli aspetti unitari, soprattutto morfossintattici, che costituiscono la larga base comune degli impieghi dell'italiano da ritenere normali presso parlanti colti (molto colti o mediamente colti); con italiano regionale colto medio mettiamo l'accento sull'emergere della differenziazione geografica che sarà percepibile nella gran maggioranza degli utenti [...].

- b) tendência à simplificação de nexos consonânticos “difíceis”, através da assimilação (*arimmetica/aritmetica* ‘aritmética’), da inserção de vogais de transição epentéticas (*in Isvizzera/ in Svizzera* ‘na Suíça’) e do cancelamento de consoantes (*propio* para *proprio* ‘mesmo’).
- c) ainda no que diz respeito à pronúncia, o estudioso supracitado (BERRUTO, 2015) afirma que nos registros informais é mais evidente a interferência de um substrato dialetal: devido a uma menor atenção e a um menor cuidado no momento da fala, além de um menor controle da enunciação, os falantes bilíngues produzem mais traços dialetais do que os que se exprimem em um registro mais formal; e, no italiano regional de falantes monolíngues, tende-se a eliminar menos elementos e traços localmente marcados.

As variedades de língua, classificadas conforme as dimensões vistas anteriormente, se dispõem hierarquicamente num certo espaço linguístico segundo uma rede de relações, constituindo a «arquitetura da língua», assim denominada por Eugenio Coseriu (1981b).

Neste sentido, para entendermos estas relações existentes entre as variedades da arquitetura do italiano, utilizaremos a noção de *continuum*, uma vez que é útil para a compreensão da situação linguística não só italiana, como também romana, já que o foco da nossa pesquisa é o *romanesco*.

Para uma noção inicial de *continuum*, Berruto (2015) faz referência à coexistência de diferentes variedades, entre as quais não há confins nítidos e drásticos, mas graduais e esmaçados, com pontos focais bem distintos e com margens sobrepostas. Na situação linguística italiana, a língua-padrão, ou *standard*, e o dialeto local poderiam constituir os extremos do *continuum*, entre os quais existem variedades intermediárias. Essas duas variedades situadas nos extremos do *continuum* representariam, dessa maneira, a variedade de maior prestígio e a variedade de menor prestígio em uma situação de diglossia. Sgroi (1981) identifica uma situação de diglossia toda vez que um idioma (dialeto, língua etc.) do repertório de uma comunidade goza de um *status* social diferente, superior com relação aos outros, ou seja, toda vez que esse idioma tem um maior prestígio social.

Voltando o nosso olhar para a situação linguística romana, Antonella Stefinlongo (2012) afirma que, ao contrário de outras metrópoles italianas, onde coexistem pelo menos dois códigos linguísticos estruturalmente muito distantes (o italiano *standard* e os dialetos locais), o panorama linguístico de Roma é muito homogêneo e compacto, devido a dois fatores: a) uma forte coincidência de traços em todas as variedades do repertório; b) a forte interação e parcial sobreposição de cada variedade do *continuum* com as variedades imediatamente adjacentes.

Tudo isso faz de Roma um ótimo exemplo de *continuum* linguístico urbano, devido à pouca diferenciação das variedades no seu interior.

Contudo, apesar dessa relativa homogeneidade, Stefinlongo (2012) ressalta que os polos do *continuum* se diferenciam: de um lado, tem-se a variedade de prestígio, representada pelo italiano (muito próximo ao *standard*); de outro, a variedade de menor prestígio, muito próxima ao dialeto.

Consequentemente, as condensações desse *continuum* coincidem com as faixas intermediárias, nas quais todas as variedades se misturam consideravelmente.

A variedade de prestígio é, segundo Stefinlongo (2012), a língua falada na cidade pelas classes médio-altas, já no século XVIII, sendo muito próxima do toscano. Apesar de ter a maioria dos traços em comum com o *standard*, esta parte do *continuum* não está totalmente isenta dos traços marcados regionalmente e de intrusões das variedades do *continuum*, que podem manifestar-se no léxico, nas estruturas morfo sintáticas e especialmente na fonética.

No extremo oposto da variedade de prestígio, encontra-se a variedade de menor prestígio, considerada por Stefinlongo (2012) a variedade dialetal. A esse respeito, a autora observa que a interpretação dessa parte do *continuum* por alguns estudiosos é incerta e discordante. Sendo assim, optamos, neste trabalho, pela denominação utilizada por Stefinlongo, *variedade dialetal urbana*, obviamente sem deixar de lado a visão que alguns estudiosos têm do *romanesco* como um dialeto e/ou italiano regional.

2. Metodologia

A análise dos dados do presente trabalho foi realizada por meio do programa *AntConc 3.4.4w*, criado por Laurence Anthony, cuja principal característica é listar as ocorrências de uma determinada palavra ou frase de um *corpus*.

Os dados coletados no *corpus* foram os traços fonéticos presentes nas falas filmicas dos personagens em que há a presença de traços fonéticos do *romanesco* com o objetivo de verificar o grau de formalidade/informalidade, a partir das transcrições efetuadas por nós, que constituiu na primeira etapa da análise.

Partindo sempre das transcrições integrais do filme, fizemos um primeiro levantamento dos traços fonéticos relacionados às três variedades presentes no *continuum* linguístico romano: variedade de prestígio, variedade média e variedade de menor prestígio, tendo como base os estudos de De Mauro (1995, p. 159), Trifone (2008, p. 106) e D'Achille, Giovanardi (2001). Uma vez identificados os traços e observada a frequência destes, os agrupamos de acordo com a variedade que lhe pertence. Esses dados serviram para a confecção dos gráficos de ocorrências e frequências dos traços fonéticos presentes no filme em questão.

3. Análise linguística do filme *Viaggi di nozze*

Viaggi di nozze é um filme de 1995, dirigido por Carlo Verdone, que conta as histórias de três casais recém-casados, seguindo-os da cerimônia de matrimônio à viagem de núpcias. Temos como protagonistas três diferentes esposos, Raniero, Giovannino e Ivano, sendo que cada um deles é interpretado pelo próprio diretor.

Segundo Montini (1997), os três personagens masculinos (Ivano, Raniero e Giovannino) são três personagens simbólicos, três faces da Itália dos anos 1990. Partindo da visão e transcrição do presente filme, percebemos que, de um ponto de vista linguístico, Carlo Verdone caracterizou diastraticamente cada um dos protagonistas. Raniero, médico, que vai utilizar sempre e somente a variedade de maior prestígio do *continuum* linguístico romano, o italiano *standard*, independentemente da situação, seja ela formal ou informal.

Partindo da constatação de que nas falas de Raniero estão ausentes traços fonéticos do *romanesco*, voltamos nossa atenção principalmente às falas de Giovannino e Ivano, uma vez que verificamos a diversa utilização do *romanesco* nos dois personagens.

Giovannino é caracterizado como um romano pertencente à classe média que, diferentemente de Raniero e Ivano, vai utilizar principalmente um italiano *neostandard*, revezando com traços fonéticos do *romanesco* de acordo com a situação e o interlocutor.

De fato, a caracterização do personagem Giovannino é a de um italiano instruído que, ao enfrentar momentos de tensão, oscila muitas vezes no *continuum*, indo da variedade média para a variedade de menor prestígio, mas com poucas incursões.

Vejamos um desses momentos: quando Giovannino, desesperado, procura o irmão, Ugo, e pede a ele para ficar com o pai para que ele possa continuar a sua viagem de lua de mel, utilizando um italiano *neostandard*, com a presença de apenas um traço fonético (‘*na/una*’ ‘uma’) pertencente à variedade média do *continuum* (*Gi: Giovannino, *U: Ugo):

225*Gi: *Ugo, papà sta solo, l’infermiera albanese se n’è andata... è ‘na tragedia!* ‘Ugo, o papai está sozinho, a enfermeira albanesa foi embora... é uma tragédia!’

226*U: *E cercane un’altra...* ‘Procura outra...’

227*Gi: *E come faccio? Cioè, sto in viaggio di nozze... Ho lasciato Valeriana sola sulla nave, è ‘na tragedia!* ‘Como vou fazer? Estou em viagem de lua de mel... Deixei Valeriana sozinha no cruzeiro, é uma tragédia!’

228*U: *E che fai, me lo molli a me?* ‘E o que vai fazer, vai deixá-lo comigo?’

229*Gi: *Ma per dieci giorni dai... in fin dei conti papà me ne sono sempre occupato io, no?* ‘Mas por dez dias vai... no final das contas eu sempre cuidei dele, não?’

Como resposta à pouca disponibilidade e provocação do irmão, Giovannino passa a utilizar alguns traços da variedade dialetal, típico de uma situação tensa, que comprova que há um forte envolvimento emotivo de ambas as partes:

235*Gi: *Ma perché devi sempre rinfacciare! Ma perché... perché allora io mi dovrei **ricordà** de quella sera che ero andato a **mangia** ‘na pizza, e tu sei arrivato a casa mia, quatto, quatto, **te** sei staccato tr ... due quadri, due quadri, **te** sei portato via sei sedie su otto, dico, sei su otto! Roba*

che ci ha fatto cenà a turno pe 'na settimana a tutti! ‘Mas por que você tem sempre que jogar na cara! Mas por que... porque então eu deveria me lembrar daquela noite que você foi na minha casa, escondido, tirou tr... dois quadros, dois quadros, levou embora seis de oito cadeiras, sei de oito! Isso nos fez comer de pé por uma semana!’

Diferentemente de Giovannino, Ivano é caracterizado mais diastrática do que diafasicamente, uma vez que utiliza quase somente o *romanesco* de variedade de menor prestígio do *continuum* linguístico romano, como pudemos constatar nos diálogos entre este último e Jessica.

O único momento em que Ivano mudará para um registro mais formal será na cena 17, quando, já em crise, o casal decide inventar uma situação em que não se conhecem. Os dois se encontram num restaurante e fingem ser duas pessoas diferentes, instruídas; esta nova realidade imaginária vai pedir uma nova relação com o código linguístico por parte deles. No caso de Ivano, verificamos que em seus diálogos há a tentativa de mudar o código na direção da variedade de maior prestígio, como podemos ver pela mensagem que envia a Jessica convidando-a para se sentar à sua mesa: *La trovo molto splendida. La posso invitare al mio tavolo?* ‘Acho a senhora muito linda. Posso convidá-la para a minha mesa?’. Jéssica, por sua vez, se esforça para personificar uma pessoa de classe social elevada utilizando um italiano formal com o garçom: *Mi può dare la penna?* ‘Pode me dar a caneta?’, e *Glielo porti pure* ‘Entregue [a mensagem] a ele’, mas entrega a sua origem de pessoa pouco instruída quando responde por escrito a Ivano: *Grazie ma Lei core un po' troppo*. ‘Obrigada, mas o Senhor corre demais’, com a passagem de *rr* a *r* – *core*/*corre* ‘corre’.

Nas próximas falas, os dois continuam a encenação, desta vez no carro, com Jessica contando sua história como se fosse uma pessoa “cultu” – os pais seriam professores universitários e ela estudaria violino no conservatório.

Contudo, Jessica e Ivano retomam o uso do dialeto quando este, impaciente, a beija à força, deixando-a furiosa: 547*J: *Ahó! Ma che sta' a fã, a scemo?* ‘Ehi! Mas o que você tá fazendo, seu idiota?’. Ou ainda: 553*J: *A me me piaceva l'idea de 'sto corteggiamento.... stava a venì bene! Pareva 'na cosa vera, pareva!* ‘Eu estava gostando desse cortejamento... estava ficando bom! Parecia uma coisa verdadeira, parecia!’.

E a resposta de Ivano: 554*I: *Sò pure quattro ore che annamo avanti co 'sta sceneggiata!* ‘São já quatro horas que estamos continuando com esse teatro!’. 556*I: *Certo che sei strana, eh? Tu' padre te vó a casa ae dieci e mezzo? Mancano nove minuti, famme affonnà l'acceleratore, che sto a fã io così? Che sto a fã?* ‘Claro que você é bem estranha, né? O seu pai quer que você volte para casa às dez e meia? Deixa eu acelerar, o que eu vou ficar fazendo assim, o que vou fazer?’.

Para melhor entender o diferente emprego do *romanesco* nas falas dos dois personagens, apresentamos os seguintes gráficos:

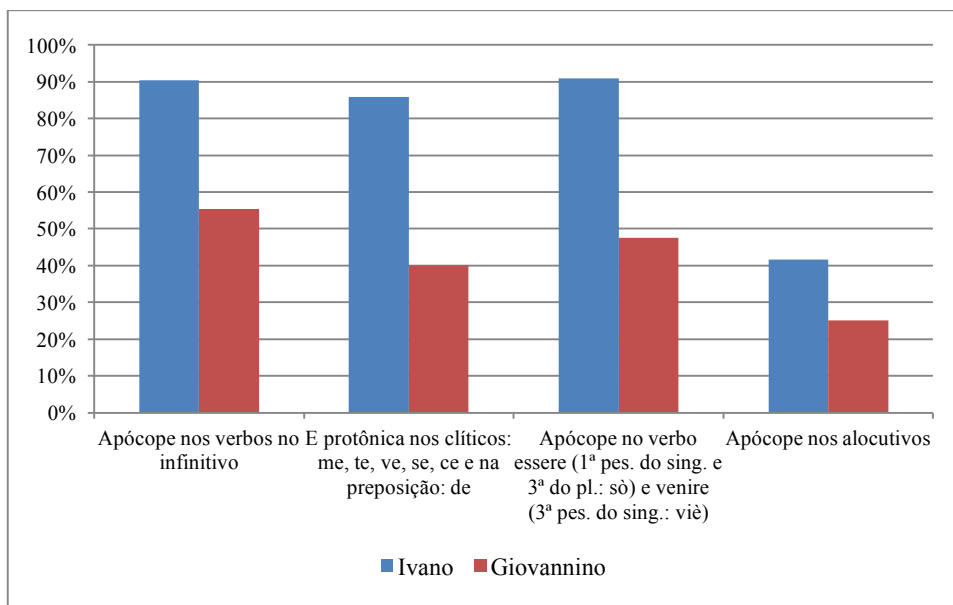


Gráfico 1. Comparação do uso de traços fonéticos dos personagens do filme *Viaggi di nozze*

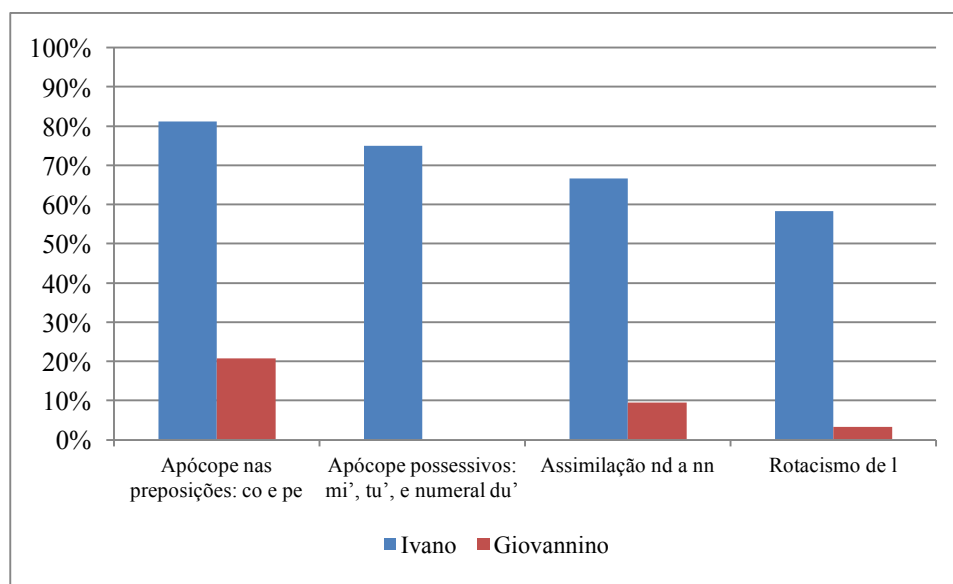


Gráfico 2. Comparação do uso de traços fonéticos dos personagens do filme *Viaggi di nozze*

Todos esses dados nos levam a acreditar que tais diferenças fonéticas entre Giovannino e Ivano tenham sido o resultado do desejo de Verdone de representar as duas diferentes faixas sociais, o que comprovaria a nossa hipótese: de um lado, teríamos o pequeno burguês, Giovannino, capaz de utilizar todo o repertório linguístico romano – daí a alternância de traços fonéticos do *romanesco*, sendo a maior parte deles pertencente à variedade média –; do outro, teríamos o habitante da periferia, dotado de pouca instrução, Ivano, que utilizará a variedade de menor prestígio com poucas oscilações na direção da variedade média, como pudemos constatar nos gráficos e exemplos acima expostos.

4. Considerações finais

A partir dos exemplos do filme e de comentários feitos pelos estudiosos, verificamos que a mensagem e a ideologia que os autores quiseram transmitir através da obra fílmica determinou o maior ou menor uso dos dialetos. De fato, observamos que, no *corpus* analisado, houve uma atenção por parte dos autores do filme em caracterizar os personagens através do uso da variedade dialetal e/ou da língua italiana. Em *Viaggi di nozze*, Carlo Verdone preocupou-se em fazer um retrato da sociedade romana dos anos 1990, caracterizando-a mais diastrática do que diafasicamente através da utilização diferenciada da variedade de maior prestígio, da variedade média e do *romanesco* pelos dois protagonistas analisados.

Foi possível perceber que, em *Viaggi di nozze*, o *romanesco* foi usado para caracterizar a classe mais popular da sociedade, através da caracterização dos personagens populares das periferias romanas, como as figuras de Ivano e Jessica. Verificamos que a maior parte dos traços fonéticos dialetais nas falas fílmicas desses personagens tem uma conotação diastrática. Isto nos remete às palavras de Stefinlongo (2012, p. 25), quando afirma que a variedade dialetal não passa pelo conceito de função, mas pelo de valor social ou de prestígio – no sistema sociolinguístico romano, a variedade dialetal é a língua das classes menos privilegiadas, menos instruídas.

Viaggi di nozze é a confirmação disto, pois vai representar claramente a sociedade romana no que tange ao uso ou não da variedade dialetal: temos Giovannino, que usará a variedade média com algumas incursões na direção da variedade de maior e de menor prestígio; e Ivano, que será incapaz de usar outro código que não seja a variedade de menor prestígio.

Referências bibliográficas

- BERRUTO, G. *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma; Bari: Laterza, 1995.
- _____. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci, 2015 [1987].
- D'ACHILLE, P. *Dal Belli ar Cipolla*. Conservazione e innovazione nel *romanesco* contemporaneo. Roma: Carocci, 2001.
- DE MAURO, T. *Storia linguistica dell'Italia Unita*. Bari: Laterza, 1995 [1963].
- MONTINI, F. *Carlo Verdone*. Roma: Gremese, 1997.
- RAFFAELLI, S. *La lingua filmata*. Didascalie e dialoghi nel cinema italiano. Florença: Le Lettere, 1992.
- ROSSI, F. *Le parole dello schermo*. Analisi linguistica del parlato di sei film dal 1948 al 1957. Roma: Bulzoni, 1999.
- _____. *Linguaggio cinematografico*. Roma: Aracne, 2006.
- _____. *Lingua italiana e cinema*. Roma: Carocci, 2007.
- SANTIPOLO, M. *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET Università, 2002.

SGROI, S.C. Diglossia, prestigio, italiano regionale e italiano standard: proposte per una nuova definizione. In: *La ricerca dialettale*, III, Pisa: Pacini Editore, 1981, p. 207-48.

STEFINLONGO, A.; D'ACHILLE, P.; BOCCAFURNI, A. M.. *Lasciatece parlà*. Il romanesco nell'Italia d'oggi. Roma: Carocci, 2012.

TRIFONE, P. Roma e il Lazio. In: BRUNI. *L'italiano nelle regioni*. Lingua nazionale e identità nazionali. Turim: UTET, 1992, p. 540–593.

_____. *Storia linguistica di Roma*. Roma: Carocci, 2008.



A noção de linguagem social e processos de aprendizagem da escrita por crianças pequenas em espaços escolares

Cecilia M. A. Goulart¹

Adriana Santos da Mata²

O objetivo do estudo é discutir aspectos da relevância teórico-metodológica da noção de *linguagem social*, tratada por Bakhtin especialmente no livro *Questões de Literatura e Estética* (BAKHTIN, 1998, p.98 e ss), mas pouco aprofundada em outros trabalhos e também por estudiosos do autor. Entremeando-se com o conceito de gêneros do discurso, a noção de linguagem social é considerada aqui na dimensão dos processos de apropriação da escrita por crianças em espaços escolares.

Para Bakhtin, a língua vive, se amplia e se aprofunda em um processo dinâmico que é contraditório, marcado por embate de forças que se tencionam para manter, por um lado, a centralização verbal e ideológica, além da união das pessoas, a identidade, e, por outro, para buscar a descentralização e desunificação. Essas forças fazem com que a língua esteja em desenvolvimento e transformação constantes, não apenas na formação de dialetos, como também, essencialmente, na formação dos modos de falar de grupos, profissões, gêneros, gerações, etc., todos social e ideologicamente construídos (BAKHTIN, 1998, p. 82). Segundo o autor, a língua “comum” atua no meio do plurilinguismo real e é muito estratificada, sendo esta língua comum, única ou nacional, utilizando termos dele, um sistema de normas linguísticas, um núcleo linguístico sólido e resistente da linguagem oficialmente reconhecida. Wertsch (1991, p. 76), citando Clark e Holquist (1984), diz que a noção de uma linguagem nacional unitária é uma “ficção acadêmica” que plana sobre os efeitos de forças centrífugas que buscam estratificá-la e mudá-la.

Cada camada social, cada geração, cada profissão, cada idade tem sua linguagem, com vocabulário próprio e sistema de acentos valorativos específicos, em cada época histórica da vida ideológica e verbal. Estas linguagens são socialmente típicas, localizadas, limitadas e coexistem com outras linguagens do passado e até do futuro, em um processo contínuo e dinâmico. De acordo

1 Doutora em Letras/Linguística Aplicada. Professora na UFF, Faculdade de Educação.

2 Mestre em Educação. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF. Professora na UFF, Colégio Universitário Geraldo Reis/Creche UFF.

com o Bakhtin, “a língua é historicamente real, enquanto transformação plurilíngue, fervilhante de línguas futuras e passadas, de linguagens aristocráticas afetadas que estão morrendo, de *parvenus* linguísticos, de maior ou menor envergadura de alcance social, com uma ou outra esfera ideológica de aplicação” (1998, p. 154-155).

As normas linguísticas de uma língua, por um lado, obrigam os sujeitos que convivem e compartilham de determinados contextos socioculturais e geográficos a falarem de determinadas maneiras, assegurando o entendimento na comunicação prática. Por outro lado, tais regras não se impõem abstrata ou definitivamente, mas agem como

forças criadoras da vida da língua, que superam o heterodiscurso da linguagem, unificam e centralizam o pensamento verboideológico, criam no interior da língua nacional heterodiscursiva um núcleo linguístico firme e estável da língua literária oficialmente reconhecida ou protegem essa língua já formada contra a pressão do crescente heterodiscurso³. (BAKHTIN, 2015, p. 40, grifo do autor)

Em outras palavras, a língua somente pode ser considerada única na perspectiva do sistema gramatical como conjunto de formas normativas. A língua nacional e comum tem limites, visto que a linguagem se realiza na vida social, no meio concreto e vivo que evolui continuamente na história. É na vida social que os elementos da língua, que são estáveis e idênticos em si mesmos, vão sendo carregados de variados conteúdos de sentidos e de valores, de “uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais” que irão ressoar de diferentes maneiras. (BAKHTIN, 1998, p. 96)

De acordo com Goulart (2014, p. 167):

(...) considerando a perspectiva da teoria da enunciação de Bakhtin, as relações da língua com os sujeitos e com a sociedade, e vice-versa, pensar a língua como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração. O sistema de formas (...) não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais. A língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Não recebemos a língua pronta para ser usada, mas penetramos na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulhamos nessa corrente é que a consciência desperta e começa a operar.

Retornando à compreensão do conceito de linguagem social, que nos interessa prioritariamente, entendemos que a sua distinção e caracterização estão ligadas às formas de orientação intencional, à interpretação e à apreciação concreta do mundo, e, vale ressaltar, não apenas ao vocabulário, como

3 O tradutor Paulo Bezerra, no prefácio da *Teoria do Romance I: A estilística*, publicado pela Editora 34 (2015), explica que a palavra russa *raznoréchie* é formada por *ráznie* (diversos) e *riétchi* (discursos, falas). Daí sua opção pelo uso do termo “heterodiscurso” que, de acordo com ele, exprime o sentido original atribuído por Bakhtin à noção de “diversidade de discursos”, em vez dos termos consagrados no Brasil: “heteroglossia” e “plurilinguismo”.

na tradição escolar se destaca em relação, por exemplo, ao conhecimento de novas áreas de estudo. A linguagem social é carregada de conteúdos estabelecidos, específicos, e se realiza em direções bem definidas. Como já exposto, ela se forma em grupos determinados - profissionais, gerações, idade, entre muitos outros - que se identificam e conformam modos próprios de falar, de interpretar, de representar e de agir no mundo sociocultural e ideológico.

A discussão se inicia em estudos de Goulart sobre o conhecimento de linguagens sociais por crianças em processo de alfabetização, escrevendo textos que envolvem saberes das áreas de Ciências e de História (GOULART, 2007; 2009; 2011). O estudo de Mata expande a perspectiva assumida por Goulart, ao analisar textos ditados por crianças para serem escritos por suas professoras, buscando observar marcas que possam caracterizar uma linguagem social típica de crianças de 3, 4 e 5 anos que frequentam grupos na Educação Infantil (MATA, em preparação). Como se expressam essas crianças? A que aspectos seus enunciados dão relevo, provocadas pelas propostas das professoras?

Bakhtin pôs os enunciados no centro dos processos sociais de criação dos sujeitos, concebendo as linguagens sociais e os gêneros do discurso como meios que organizam a ação comunicativa e a ação mental, segundo Wertsch (1993). As investidas que temos realizado sobre estes dois construtos teórico-metodológicos, entretanto, têm revelado a dificuldade de conceituar linguagem social, diferenciando-a de gênero do discurso.

Ao conceituar heterodiscurso, Bakhtin (2015, p. 29-30) destaca que o termo inclui: “dialetos sociais, modos de falar de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros, as linguagens das gerações e das faixas etárias, das tendências e dos partidos, as linguagens das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, dos dias sociopolíticos e até das horas”. Entendemos que o autor, ao se referir a *linguagens dos gêneros*, esteja dando ênfase aos modos de estruturação composicional dos discursos. E o que isso quer dizer? Entendemos, por um lado, que a linguagem aí destacada seja o que concebemos como linguagem social, mais relacionada aos aspectos sintático-semânticos de organização dos enunciados, de sua sequenciação, da ordem que as partes do texto ocupam, produzindo sentido. O conceito de *gêneros*, por sua vez, estaria mais atrelado à arquitetura do discurso, à sintaxe global do discurso, a um modo típico de organização global, digamos assim.

Salientamos, contudo, que não é nosso intuito fracionar os elementos que caracterizam o enunciado, o gênero, ou seja, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo; pelo contrário, a perspectiva é compreender de forma orgânica as linguagens e sua diversidade, na relação com o conceito de gêneros.

Na sequência do artigo, apresentamos: a) dados do material de pesquisa de Goulart, buscando evidenciar indícios do conhecimento de linguagens sociais por crianças em processo de alfabetização, escrevendo textos que envolvem saberes das áreas de Ciências e de História (textos 1 a 5), e b) dados do material de Mata, fruto de histórias ditadas por crianças pré-escolares e escritas por suas professoras, buscando observar marcas que possam caracterizar aspectos da linguagem social típica de crianças neste período escolar (textos 6 a 9, acompanhados de desenhos realizados pelas crianças,

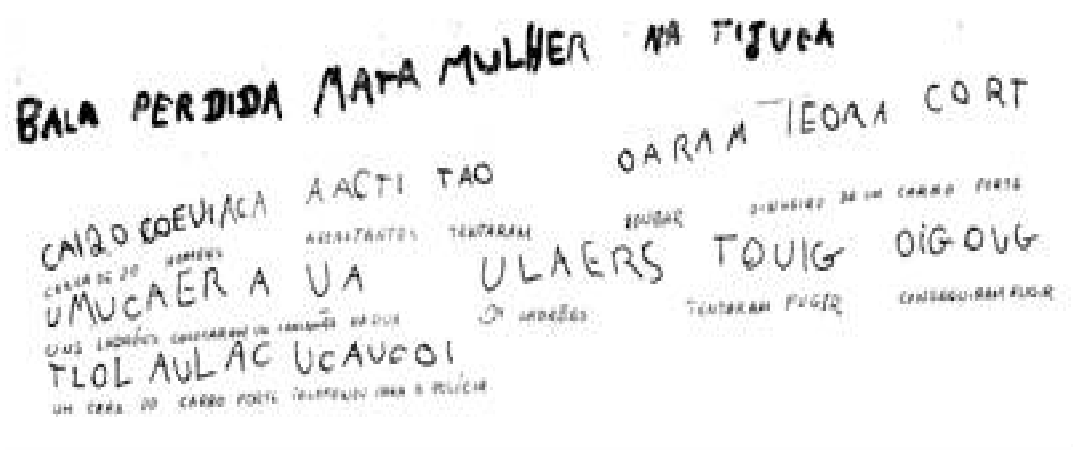
fontes das histórias criadas). Os textos mantêm a forma como as crianças escreveram, no caso do material de Goulart, e ditaram, no caso do material de Mata.

Um destaque importante na fundamentação teórica é que, diferentemente de posturas filosóficas tradicionais relativas ao binômio linguagem-pensamento, Bakhtin postula que é a expressão verbal que organiza o pensamento, e não o contrário. O processo de enunciar como que obriga os enunciadores a organizarem o que sabem, isto é, a darem sentido a seus conhecimentos, sejam eles do cotidiano ou vinculados a esferas sociais superiores de conhecimento.

Nossa conversa sobre o modo como crianças organizam o sentido dos textos permanece aberta. Temos clareza de que a análise que apresentamos ainda se mostra incipiente e por isso demanda reiterados investimentos de diferentes naturezas.

Os textos 1 e 2 foram escritos por duas crianças de 6 anos, no primeiro ano do Ensino Fundamental de escola pública do Rio de Janeiro, em resposta à proposta da professora da classe de que reproduzissem a notícia de jornal que ela havia lido⁴. São trazidos anteriormente aos textos ligados a áreas de conhecimento (Ciências e História) como uma maneira de calibrar o foco de nossa discussão cercando o nosso entendimento de linguagens sociais e de gêneros do discurso.

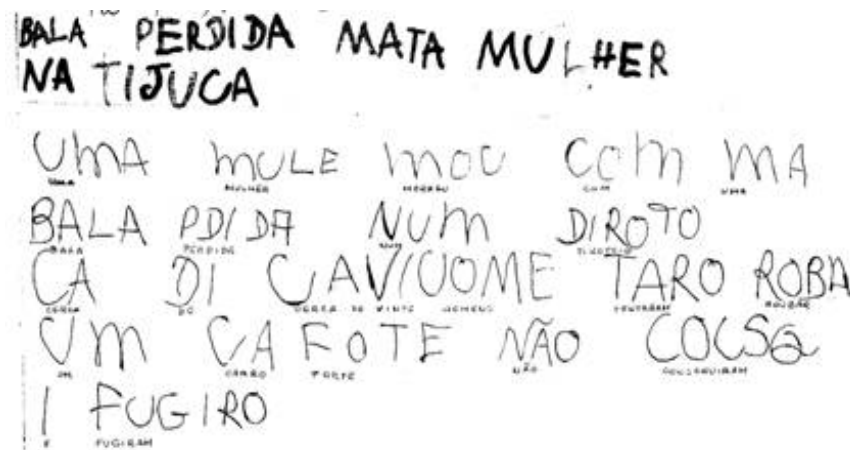
Texto 1



Leitura do próprio texto pela criança: Cerca de vinte homens assaltantes tentaram roubar dinheiro de um carro forte./ Uns ladrões começaram um tiroteio na rua/Os ladrões tentaram fugir conseguiram fugir/ Um cara do carro forte telefonou para a polícia.

4 A professora, ao chegar à sala de aula, lia as principais manchetes do jornal do dia e perguntava qual notícia (ou quais notícias) as crianças gostariam que ela lesse na íntegra. Após a leitura a professora escrevia no quadro de giz a manchete da notícia e a lia com as crianças e para elas, incentivando a conversa sobre o tema da notícia. No dia em questão, a professora propôs que as crianças reproduzissem a notícia ouvida.

Texto 2



Leitura do próprio texto pela criança: Uma mulher morreu com uma/bala perdida num tiroteio/Cerca de vinte homens tentaram roubar/ um carro forte não conseguiram/e fugiram.

Alguns aspectos podem ser ressaltados. O primeiro, diz respeito à construção do texto da notícia em que as duas crianças o elaboram como se apresentassem uma sequência de cenas do fato relatado na notícia do jornal: texto 1- assaltantes tentam roubar dinheiro de um carro forte/ ladrões começam tiroteio/tentam fugir/conseguem fugir/cara do carro forte telefona para a polícia; texto 2 – mulher morreu com bala perdida em tiroteio/homens tentaram roubar carro forte/não conseguiram/fugiram. A estrutura dos textos faz-nos lembrar de histórias em quadrinhos. Embora haja cenas compartilhadas pelas duas crianças, destaques e cenas se diferenciam. No texto 1 a criança topicaliza a tentativa de roubo; no texto 2, o destaque primeiro é para a mulher que é morta com a bala perdida. Em síntese, podemos afirmar que os dois textos compartilham a mesma estrutura global, o mesmo gênero do discurso, pela sequenciação das cenas. A linguagem social do jornal, ou melhor, das notícias de jornal, se evidencia por meio de construções sintáticas que caracterizam as cenas, expondo e enredando os sujeitos envolvidos no fato ocorrido. Não passa despercebida a escolha que as crianças fizeram da leitura, especificamente, desta notícia. Manchetes de outras notícias foram lidas e envolviam as áreas cultural, da saúde, política, outras. A violência que assusta, ameaça e atinge a cidade do Rio de Janeiro ocupa e preocupa também as crianças.

Os textos 3 e 4 de crianças da mesma turma acima mencionada foram elaborados ao final de um pequeno projeto de trabalho que teve como tema Piolhos. As crianças tiveram oportunidades diversas de ouvir a leitura de textos de gêneros variados e manusear materiais sobre o tema, como: verbetes, texto de enciclopédia, bula de remédio para o combate ao inseto, entre outros. Além disso, desenharam e conversaram com a professora sobre o conhecimento que possuíam, sobre os textos ouvidos e assuntos correlatos que foram surgindo.

Texto 3

PRISCILA, 7 anos.

O que eu enti do piolho*

O piolho é um parasita muito perigoso que prejudica

Agente no dia a dia. Ele é um bichinho muito pequenininho que pica o couro cabeludo que vai feri anos** e os adutos e os adolescentes.

Muito cuoidado com este bicho e com seus ovos que se chamam lendia que se ficixa no cabelo que no fim de cada 7 dias viram piolinhos quevam andando até a cabeça.

*O que eu *entendi* do piolho

** Que vai ferir a nós e ...

Texto 4

CAMILA, 7 anos.

O Piolho

O piolho é um inseto que vive na cabeça. Você não pode ficar com uma pessoa que tenha piolho porque ele voa de uma cabeça para a outra.

Ele deposita ovos na forma de lêm-deas. O piolho vive entre seis e oito semanas.

A proposta da professora de que as crianças escrevessem o que haviam aprendido sobre piolhos levou-as a escrever um gênero de discurso com ares de um verbete, já que, nas aulas, houve muita ênfase nas características do inseto e no modo como vive. Destacam-se termos e expressões próprios à área de Ciências ('parasita', 'couro cabeludo', 'inseto', 'lêndeas', 'deposita ovos') e também construções sintáticas típicas da linguagem social desta área, como frases nominais (O piolho é um inseto...; O piolho é um parasita...; Ele é um bichinho...). A hibridização que se observa de partes do texto 3, de Priscila, com ares científicos, com outra parte do mesmo texto, lembrando características de gênero da esfera da publicidade, merece ser focalizada: *'Muito cuoidado com este bicho e com seus ovos que se chamam lendia que se ficixa no cabelo que no fim de cada 7 dias viram piolinhos quevam andando até a cabeça'*.

O tema piolho surge de forma expressiva no trabalho com turmas de crianças pequenas, pela recorrência de infestação por piolhos. A escola, por sua função social de informar e de formar as crianças, em geral chama a atenção para os cuidados necessários de prevenção e de tratamento dos cabelos, em caso de infestação. Nessa classe foram lidos um folheto de propaganda de um remédio e parte de uma bula, ambos os textos levados por crianças.

Priscila ressaltou o perigo que o piolho representa no cotidiano da vida. As duas meninas, de modos diferentes, se referem aos aspectos da transmissão e da reprodução dos piolhos. Priscila relata a reprodução assim: “Muito cuidado com este bicho e com seus ovos que se chamam lendia que se fixa no cabelo que no fim de cada 7 dias viram piolinhos que vão andando até a cabeça”; e Camila, do seguinte modo: ‘Ele deposita ovos na forma de lêndeas’. A transmissão também se diferencia nos dois textos: ‘Ele é um bichinho muito pequenininho que pica o couro cabeludo que vai feri nos (a nós) e os adultos e os adolescentes’ (Priscila) e ‘Você não pode ficar com uma pessoa que tenha piolho porque ele voa de uma cabeça para a outra’ (Camila). A professora é a mesma, os mesmos textos ouvidos e a mesma proposta de escrita, a produção se diferencia, mas revelando marcas da linguagem social das Ciências, que se distinguem também pela objetividade.

O texto 5, abaixo, foi elaborado pelo menino Marcus Vinícius, da mesma turma das crianças acima, no contexto de estudo da realidade dos índios brasileiros, em que muitas conversas aconteceram, provocadas por leituras de vários gêneros ilustrando a história e modos de vida destes indígenas. Não vamos nos alongar na análise do texto de Marcus. O objetivo é, por contraste, observar nuances de diferenças entre as produções de Priscila e Camila, lidando com a linguagem social da Ciência, e a produção escrita por Marcus, na perspectiva da linguagem social da História. O plano temporal, marca da História, que abre o texto já estabelece uma diferença em relação aos textos sobre o piolho. Embora o aspecto descritivo esteja presente, as construções composicionais formadas com formas verbais no passado atribuem valores de tempo histórico salientando a intencionalidade da linguagem social da História. O último período do texto parece reverberar um jargão preconceituoso em relação aos índios: *‘a única coisa que eles gostam de ficar na rede’*. Como esse enunciado não foi produzido em sala de aula, pode-se entender que remeta também a valores que permanecem nas famílias, na sociedade, através dos tempos, colocando a população indígena em posição de desconforto e de apartamento político-social.

Texto 5

Índios Brasileiros

Quando o Pedro Alveres Cabral soubi o Brasil. haviam cerca de 1 um milhan de índios no Brasil eles se dividia de tribos. os índio se ignoravam as iscreta e o fero na época de mil e quentos, eles sabian pescar comer, mandioca, pasoca. a unica coisa que eles gostas de ficar na redi.

Leitura do texto 5: Quando Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil, havia cerca de um milhão de índios no Brasil. Eles se dividiam em tribos. Os índios ignoravam a escrita e o ferro na época de mil e quinhentos, eles sabiam pescar, comer mandioca, paçoca. A única coisa que eles gostam é de ficar na rede.

Os textos das crianças de primeiro ano vistos acima nos apontam para a condição que as crianças têm de ir fazendo distinções nas variadas linguagens sociais que vão aprendendo na escola. Nos textos relacionados à área de Ciências, os termos científicos, a objetividade e as construções composicionais típicas da área; no texto da área de História, o plano temporal, sinalizado por marcador também típico e pelo uso de tempos verbais que indicam o passado, embora o caráter descritivo seja assemelhado ao dos textos da área de Ciências.

Os textos numerados de 6 a 9, a seguir, foram ditados por quatro crianças da Educação Infantil de uma escola pública da cidade de Niterói, como parte do processo de construção do *Livro de Histórias da Turma*. A professora explicou às crianças que cada uma delas criaria um desenho e ditaria uma história que seriam reproduzidos para todo o grupo e, ao final, desenhos e histórias iriam formar o Livro da Turma. Cada criança recebe uma folha e é orientada a criar um desenho. Em seguida, ela dita uma história para a professora que procura escrever da maneira mais fiel possível, respeitando sua fala. Não é objetivo, nesta atividade, fazer correções gramaticais, modificar ou mexer na história narrada. Terminada esta parte, a criança segue para a secretaria, onde fica a máquina copiadora, e solicita a quantidade de cópias necessárias para toda a turma. Na sala, em roda, as folhas são passadas de mão em mão até que todas as crianças recebam uma. Em seguida, crianças e professora leem a história, interpretam, comentam, fazem perguntas para a autora do trabalho a respeito da história e do desenho, e depois elas seguem para as mesas para colorir e enfeitar o desenho com alguma técnica.

Texto 6



Texto 7



Alguns pontos podem ser destacados. O primeiro, refere-se ao fato de ambas as crianças elaborarem as narrativas com base em suas vivências, conteúdo temático principal. Laura (texto 6), de quatro anos, tem um irmão gêmeo, “Murilo” é o nome do filho de uma professora da escola que tinha nascido há poucos meses e “Carol” é Ana Carolina, colega da turma. Ana Carolina (texto 7), cinco anos, também faz, em sua história, referência à vivência escolar quando fala sobre *girassóis*, tema de um projeto realizado por seu grupo, e “Laura” que é sua amiga de turma. Em ambos os desenhos há a humanização de elementos da natureza: sol e nuvens têm olhos, nariz e boca. Humanização que é corroborada nas narrativas: “O sol estava feliz.” (texto 6); “A nuvem tava com olho, boca e nariz”. (texto 7)

Temas relacionados às vivências na família, na escola, a observação da natureza, o fator biográfico, entre outros, são muito frequentes nas produções de crianças pequenas. Ao criarem uma história, segundo Vigotski (2009, p. 90), elas se alimentam “de impressões que partem da realidade, reelaborando essas impressões” e chegando “a um entendimento e a um sentimento mais profundo da realidade”. Ademais, as crianças estão se constituindo como sujeitos históricos na vida cotidiana, as referências para a formação de base, valores, origem social estão fortemente ancoradas na ideologia do cotidiano. A ideologia cotidiana, como explica Volochínov (2013, p. 151), “dá significado a cada ato nosso, a cada ação nossa e a cada um de nossos estados ‘conscientes’”, refletindo e refratando a realidade social objetiva nas sensações cotidianas e nas expressões exteriores ligadas a elas.

Texto 8

	Cachorro A borboleta subiu na árvore. Aí a borboleta caiu da árvore e se quebrou. Aí o cachorro comeu ela. Aí eu chutei o cachorro. Saiu sangue da barriga do cachorro. Um homem ficou muito rabiscado porque a vaca rabiscou. Aí eu montei o cachorro. Botei prego pra consertar. LHT: Hugo, 3 anos, 28/09/2006

Texto 9

	HISTÓRIA DE CASA Era uma vez um menino que ia pegar maçã na árvore pra fazer mingau. Aí a nuvem andou e o sol era amigo dela. Eu, meu pai e Caio tava comprando mingau. Aí ficou de noite, aí veio relâmpago e eu fiquei com medo. Aí ficou cedo, aí eu fui pra escola, aí eu estudei e eu fiz o nome e fiz a carta pra Papai Noel me dar presente. Aí meu pai comprou leite pra mim. LHT: Caique, 4 anos: 25/11/2009

Os textos 8 e 9 também estão mesclados às vivências pessoais relacionadas à ideologia cotidiana. Ressalta-se, nestas produções, o aspecto do sincretismo como marca da estrutura composicional nos enunciados de crianças pequenas. Para Gregory, E., V. Lytra, H. Choudhury (et al., 2013), o sincretismo é uma lente teórica que contribui para a compreensão dos eventos de linguagem, porque é um ato criativo da mente em modos de interpretação pelos quais as crianças se expressam e dão sentidos ao mundo. Vigotski (2007) explica que o pensamento sincrético é o primeiro estágio no processo de formação dos conceitos no desenvolvimento das crianças, momento em que elas promovem uma fusão de diferentes elementos da realidade, de maneira desarticulada, na percepção, no pensamento, na fala e na ação infantis.

Nessa perspectiva, as narrativas parecem estar divididas em episódios que reúnem e justapõem diferentes ideias e, algumas vezes, é difícil perceber relação interna entre elas, pois estão condensadas

em uma única imagem. Hugo (texto 8), de três anos, fala sobre a borboleta/conta sobre o cachorro/refere-se a um homem rabiscado (parece fazer esse deslocamento para justificar seu desenho que estava na fase da rabiscção)/volta ao cachorro. A história seguinte apresenta a mesma estrutura em pequenas cenas cotidianas que formam um todo único. Caique (texto 9), de quatro anos, fala sobre um menino que ia pegar maçã/traz elementos da natureza, humanizando-os (Aí a nuvem andou e o sol era amigo dela)/passa a uma ação com personagens-pessoas de sua família (Eu, meu pai e Caio [seu irmão] tava comprando mingau)/remete a fenômenos meteorológicos/introduz atividades realizadas na escola/volta a uma ação do pai.

As crianças estão imersas/enraizadas no mundo sociocultural que oferece diversas e variadas possibilidades, e elas fazem escolhas para dar sentido às suas vidas. Essa diversidade se funde em elementos sincréticos, ou seja, não estão separados no pensamento e na expressão/linguagem das crianças pequenas.

Considerações finais

Visando ao objetivo do estudo de discutir aspectos da relevância teórico-metodológica da noção de *linguagem social*, apresentamos no artigo aspectos da análise inicial do modo como crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental e da Educação Infantil organizam seus textos e expressam sentidos para o mundo, tendo como suporte teórico-metodológico a noção de linguagem social, conforme abordada por Bakhtin. O conceito é pouco aprofundado nos trabalhos do autor e de outros estudiosos de sua obra, o que nos tem desafiado no esforço de entendê-la para compreender aspectos dos processos de aprendizagem das crianças.

Partindo do princípio bakhtiniano de que é a expressão que organiza o pensamento, entendemos que, na escola, as crianças devem ter oportunidades para produzir enunciados bem como para ampliar seus conhecimentos e modos de expressão. Nas relações enunciativas, que são a base do sentido, as crianças vão construindo seus sistemas de referência, seus conhecimentos, valores, opiniões, preconceitos, etc., e vão se constituindo como sujeitos ativos nos grupos socioculturais e históricos.

Ressalta-se a importância da compreensão de que modos diferentes de organização do discurso expressam sentidos e valores diferentes, ligados à formação das línguas sócio-ideológicas de grupos, profissões, gêneros, gerações, ou seja, à formação das linguagens sociais. A língua está em desenvolvimento e transformação constantes e a produção linguística de cada um de nós também. Cada camada social, cada geração, cada profissão, cada idade tem sua linguagem, com vocabulário próprio e sistema de acentos específicos, em cada época histórica da vida ideológica e verbal.

Esse é, portanto, um terreno movediço, mas instigante, que temos enfrentado no intuito de compreender o complexo processo de aprendizagem das crianças, na perspectiva da produção de seus discursos, desde pequenas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do Romance I: A estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; org. da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. *Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)*. 6. ed. Tradução de Aurora F. Bernardini, José P. Jr., Augusto G. Jr., Helena S. Nazário e Homero F. de Andrade. São Paulo: Hucitec, 1998.

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Prefácio: Roman Jakobson; tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

GOULART, C. M. A. Linguagens sociais e argumentação: investigando modos de letrar e ser letrado. Apresentado no Seminário Dialogismo bakhtiniano: interlocuções com a linguística, a psicologia e a educação, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Núcleo de Pesquisa em Argumentação, UFPE, junho de 2005.

_____ et alii. Processos de letramento na infância: modos de letrar e ser letrado na família e no espaço educativo formal. Relatório final de pesquisa. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, CNPq, dezembro de 2005.

_____. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. *Pro-posições (Dossiê Linguagem e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula)*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. v. 18, n. 3 (54), set/dez 2007, p. 93-107.

_____. Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas com base em Bakhtin. *Revista de Educação Pública*, v. 18, n. 36, Cuiabá: Ed. da UFMT, jan/abr 2009, p. 15-31.

_____. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 50-62, 2º sem. 2010.

_____. Alfabetização, discurso científico e argumentação. In: LEITÃO, Selma & DAMIANOVIC, Maria Cristina. *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. São Paulo: Pontes, 2011, p. 129-151.

_____. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. *Raído*, Dourados, MS, v.8, n.16, jul./dez. 2014 p. 157-175

GREGORY, E., V. LYTRA, H. CHOUDHURY et al. Syncretism as a creative act of mind: The narratives of children from four faith communities in London. *Journal of Early Childhood Literacy*, 2013, p. 332-347.

SOBRAL, Adail. A radicalidade da concepção de linguagem e de gênero discursivo do Círculo de Bakhtin: breves comentários. *Eutomia Revista Online de Literatura e Linguística*. Ano II, n. 4, v. 1, Dez. 2009 Disponível em <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/viewFile/1781/1353>

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico - livro para professores*. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Pensamiento y habla*. Traducción de: Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Org., Trad. e Notas: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

WERTSCH, James. *Voces de la mente*. Tradução: Adriana Silvestri. Madrid: Visor, 1991. p. 76-83



***Serões Gramaticais*: a gramática científica de Ernesto Carneiro Ribeiro e suas concepções linguísticas**

Adriana Manolio¹

1. Introdução

Este trabalho situa-se na linha de pesquisa da História das Ideias Linguísticas e tem como objeto a análise da obra *Serões Gramaticais*, de Ernesto Carneiro Ribeiro. O objetivo principal deste estudo é verificar em que medida o autor, ao produzir sua gramática, aderiu aos preceitos teóricos do método histórico-comparativo, surgido na Europa, durante o século XIX. A escolha deste tema justifica-se pelo fato de o século XIX ter sido marcado pela transição da produção das gramáticas gerais e filosóficas para a produção das gramáticas científicas.

O final do século XIX e início do século XX caracterizaram-se por profundas mudanças sociais que afetaram, diretamente, a educação brasileira. Na questão linguística, destaca-se a formulação do Programa de Ensino por Fausto Barreto, destinado a uniformizar os estudos em todo o território nacional, como a principal causa da gramatização brasileira (FÁVERO; MOLINA, 2006). Opondo-se às obras de embasamento puramente filosófico, as novas gramáticas propunham-se a analisar a língua como organismo vivo, como fenômeno natural. A questão da identidade brasileira reflete-se nesse processo de gramatização, pois há uma busca pela construção de um saber nacional.

Assim, neste trabalho, traça-se inicialmente uma breve descrição do momento histórico-político, seguida de uma apresentação das principais concepções linguísticas que inspiraram as gramáticas científicas. Após, serão analisados o Prólogo e a Introdução da 3ª edição dos *Serões Gramaticais*, editada em 1919, última edição revisada pelo próprio autor.

2. Contexto histórico-político

No século XIX, a sociedade brasileira ainda era marcada pelo tradicionalismo e conservadorismo, com base na zona rural, sendo os donos da terra os senhores locais. Analisando o comportamento dos nossos intelectuais, Costa (2007, p. 265) ressalta que “inebriavam-se com a literatura europeia, as modas europeias, fossem elas filosóficas ou políticas”, criticavam o latifúndio, a escravidão, preconizavam métodos de ensino mais modernos, no entanto, continuavam na dependência das oligarquias. De acordo com a autora, o patriarcalismo brasileiro e o domínio das oligarquias sobreviveram ao século XIX.

¹ Mestranda e especialista em Língua Portuguesa, PUC-SP.

Ventura (1991) afirma que foram introduzidos, a partir de 1870, os paradigmas do cientificismo, positivismo, evolucionismo e naturalismo no Brasil, em oposição ao nosso passado colonialista. Com as concepções literárias e científicas de base naturalista, o ideário antiabsolutista e antiescravista difundiram-se no Brasil durante o último terço do século XIX. Ocorre uma tentativa de idolatria da língua portuguesa falada no Brasil, recusando-se o modelo linguístico português

Proclamada a República, o Brasil procurava tornar-se uma nação iluminada por propostas educacionais baseadas nos ideais positivistas como “escola para todos”, “progredir ou desaparecer” e “vitalizar pela educação e pela higiene”. Apesar das inúmeras tentativas de reformar a instrução pública, a sociedade brasileira pouco havia se modificado, continuando a existir um enorme abismo separando a elite letrada da grande massa de analfabetos e de pessoas com educação rudimentar: em 1872, ano do primeiro recenseamento geral da nação, o índice de analfabetos atingia 99,9% entre os escravos e 80% entre a população livre. O novo regime, entretanto, apresentou poucas transformações em relação ao período imperial: prosseguiram as disparidades sociais, a escola era para poucos e a população continuava a seguir os costumes europeus. (FÁVERO; MOLINA, 2006)

3. A gramatização no Brasil

No contexto de gramatização do português no Brasil, a obra *Serões Gramaticais* situa-se no momento em que, segundo Auroux e Orlandi (1998), os autores brasileiros de gramática procuravam construir um saber linguístico que não fosse somente o reflexo do saber gramatical de Portugal. O interesse desses gramáticos brasileiros do século XIX volta-se, então, para as teorias gramaticais alemãs e francesas, que se opunham às gramáticas filosóficas, marcando o surgimento das chamadas gramáticas científicas.

Um fato decisivo no processo de gramatização do português no Brasil foi o “Programa de Português para os exames preparatórios”, organizado em 1887 por Fausto Barreto. A partir deste programa uma série de gramáticas surgem seguindo as instruções do programa e rompendo com a tradição gramatical filosófica. (ORLANDI; GUIMARÃES, 1998)

Segundo a proposta de periodização de Cavaliere (2002), o chamado período racionalista (1802-1881) constitui o marco inaugural da produção intelectual genuinamente brasileira na área dos estudos da linguagem, período em que os manuais sobre a língua vernácula seguem as teses da escola racionalista herdadas da *Gramática de Port-Royal*, com subordinação do fato linguístico ao conceito lógico-filosófico. As gramáticas produzidas sob a orientação racionalista buscavam reconhecer na língua os princípios gerais presentes na concepção da razão humana.

A primeira gramática brasileira a comparar a língua com as espécies vivas, que nascem, crescem, desenvolvem-se e morrem, foi a *Gramática de Língua Portuguesa*, de Júlio Ribeiro, publicada em 1881. Na visão de Orlandi (2013), Júlio Ribeiro é reconhecido por assumir a posição

de gramático em que o conhecimento linguístico ultrapassa o aspecto normativo (saber linguístico) e aparece como um autor que legitima a língua portuguesa no Brasil.

É a partir da influência dos estudos histórico-comparativos desenvolvidos na Europa que surge a nova vertente da gramática científica no Brasil. Ensinam Paveau e Sarfati (2012) que o início da gramática comparativa é atribuído à “descoberta” do sânscrito por eruditos e tradutores ingleses no final do século XVIII, que apresentaram afinidades nas raízes tanto de verbos quanto de formas gramaticais do sânscrito, do latim e do grego. Seus estudos concluíram que essas afinidades não derivavam de simples coincidência, mas que essas línguas seriam derivadas de uma origem comum.

Partindo da constatação dessa aproximação entre o sânscrito, o latim e o grego, de acordo com Paveau e Sarfati (2012), os primeiros estudiosos do comparativismo desenvolveram a hipótese da existência de um parentesco entre numerosas línguas europeias, que procederiam por herança de transformações de uma mesma língua-tronco (o indo-europeu) desconhecida, mas acessível pela reconstituição.

Entre os estudiosos do período, pode-se citar Franz Bopp e Jacob Grimm, que lançaram os fundamentos da abordagem histórica da linguagem, interligando a linguística à filologia, e os trabalhos de August Schleicher, linguista e estudioso das ciências naturais, que buscou elevar o estudo da linguagem ao *status* de uma ciência com rigorosas leis de desenvolvimento. (CÂMARA JÚNIOR, 2006) Também Friedrich Diez exerceu especial influência no pensamento gramatical brasileiro e é frequentemente referido como fundador da Filologia Românica, pois seu trabalho na gramática comparada demonstrou que os traços latinos presentes nas línguas românicas se deviam a uma vertente vulgar do latim, afastada do latim literário. (CAVALIERE, 2014)

4. O autor

Ernesto Carneiro Ribeiro (ECR) nasceu na então vila, hoje cidade, de Itaparica, na Bahia, em 1839, e faleceu em 1920, em Salvador. Transferiu-se para a capital baiana em 1853, onde estudou no Liceu Provincial. Ingressou na Faculdade de Medicina da Bahia em 1858 e, já no primeiro ano do curso de medicina, foi convidado a lecionar francês e inglês para as classes elementares do célebre Ginásio Baiano. Foi durante essa época que Rui Barbosa foi seu aluno. Em 1860, Carneiro Ribeiro concorreu à vaga de francês do Liceu Provincial. Achando-se vaga a cadeira de gramática filosófica do referido liceu, em 1871, é aprovado com distinção e nomeado para o cargo. Lecionou no Liceu por dezenove anos. Fundou o Ginásio Carneiro Ribeiro em 1884. (SOUZA, 1979)

Em 1902, envolve-se na célebre polêmica com Rui Barbosa a propósito da redação do Código Civil. A comissão da Câmara encarregara Carneiro Ribeiro de revisar “em 4 dias e algumas horas”, o Projeto do Código Civil elaborado por Clóvis Bevilacqua. Após aprovado na Câmara, o texto do Código foi encaminhado ao Senado e sua redação foi violentamente atacada pelo Senador Rui Barbosa, valendo-se da sua notória cultura filológica e linguística. ECR responde às críticas no

trabalho intitulado *Ligeiras observações sobre as emendas do Dr. Rui Barbosa feitas à redação do Projeto do Código Civil*. A resposta de Rui é dada em um volume de 214 páginas, intitulado *Réplica*. A nova contestação de Carneiro Ribeiro é publicada em 1905, um volume de 891 páginas intitulado *Redação do Projeto do Código Civil e a Réplica do Dr. Rui Barbosa*. (FÁVERO, 2016)

Quanto à sua produção linguística, destaca-se a alternância nas tendências teóricas do autor. Em 1881, publicou a obra *Gramática Portuguesa Filosófica* em que segue, conforme afirma Ricciardi (2004, p. 124), como faz supor o título, a abordagem da língua “de forma abstrata, centrando seu estudo no sentido das palavras, em sua função e em seu valor lógico”. Na análise de Cavaliere (2014):

A leitura da obra de Carneiro Ribeiro revela duas fases bem distintas, a primeira filiada aos cânones racionalistas, a segunda já afeita ao modelo histórico-comparativista. O texto *Origem e filiação da língua portuguesa* (1871) dá a exata dosagem do conflito ideológico que à época nutria o pensamento gramatical de Carneiro Ribeiro. [...], demonstra vitimar-se de um certo confronto ideológico que dá à tese uma conotação híbrida, mesclada, sem que ali se possa, a rigor, determinar a diretriz efetiva do pensamento linguístico do autor. (p. 56)

Em 1890, com a publicação dos *Serões Gramaticais*, filia-se às teses da linguística histórico-comparativa. A obra mereceu cinco edições, com grande número de exemplares, sendo publicada a 5ª edição em 1950. (RICCIARDI, 2004)

A seguir, será apresentado o estudo do prólogo e da introdução dos *Serões Gramaticais*, a fim de analisar se a obra de fato se alinha aos princípios das gramáticas científicas do século XIX. Saliente-se que a terceira edição, de 1919, foi a última cujo prólogo foi redigido pelo próprio autor, ficando as demais edições sob a responsabilidade de seu filho.

5. A obra

5.1 Prólogo

Já no primeiro parágrafo do prólogo, o autor deixa evidente que os estudos da gramática histórica e comparada é a base teórica de sua obra:

O desenvolvimento que nestes últimos annos têm tido os estudos grammaticaes, esclarecidos pela grammatica comparada, levou-nos a compreender este nosso trabalho, que não é senão a grammatica portugueza a que damos uma feição histórica, [...] (RIBEIRO, 1919, p. IX) (grifo nosso)

Carneiro Ribeiro prossegue contestando a validade das gramáticas “que não acompanham as observações sobre historia da lingua em sua evolução progressiva, como um organismo vivo” (RIBEIRO, 1919, p. IX). Afirmar, ainda, que esse estudo “é incompleto e repellido para o puro dominio dos estudos abstractos e metaphysicos” (RIBEIRO, 1919, p. IX). Contata-se, portanto, que o autor procura demonstrar sua adesão aos conceitos de língua propostos pelos teóricos da corrente histórico-comparativa e nega a visão abstrata e metafísica característica das gramáticas filosóficas.

No terceiro parágrafo, ECR identifica as gramáticas filosóficas com o lado sombrio das “abstracções, vagas e ociosas”, em contraste com “o campo largo e fecundo da observação, aturada e reflectida, que fornece á sciencia”, e afirma categórico: “Todos os trabalhos grammaticaes de algum merecimento attestam esta nova tendencia no estudo da grammatica.” (RIBEIRO, 1919, p. IX)

Na sequência, Carneiro Ribeiro continua apontando essas “duas direcções diferentes” que os escritores têm dado ao estudo da ciência da linguagem: de um lado as gramáticas filosóficas baseadas no sentido da palavra e que seriam “uma sciencia puramente abstracta, como é a logica, a que se vincula intimamente e com que se confunde”; de outro lado, as gramáticas com base nos elementos mórficos das palavras, considerando seu aspecto material:

[...]; a grammatica então se torna uma especie de anatomia ou histologia: estudam-se as palavras como compostas de *órgãos*, estudam-se, para nos exprimirmos assim, os *tecidos* desses *órgãos*, os *elementos* desses tecidos, como nascem e vivem, como crescem, proliferam e definham, se encorpam e se apoucam, se engrazam e separam, se modificam, se transformam, estacionam, envelhecem e remoçam, apparecem e morrem. O grammatico não é já um lógico, senão um naturalista. (RIBEIRO, 1919, p. X)

Verifica-se, assim, que o autor procura, claramente, alinhar sua gramática às propostas doutrinárias da teoria linguística das escolas científicas europeias, presentes principalmente nas ideias de Franz Bopp, Jacob Grimm e August Schleicher. ECR salienta, ainda, que a direção das gramáticas filosóficas foi estudada por muitos séculos desde as gramáticas dos gregos e romanos e que a direção científica é a que se segue modernamente.

Paradoxalmente, após destacar essas oposições antagônicas presentes nos estudos gramaticais, ECR procura reconciliar as duas correntes:

O verdadeiro estudo da grammatica historica, como de qualquer grammatica especial, não é perfeito, se essas duas direcções se reputam incompativeis, antagonicas e inconciliáveis, se não se aproximam, auxiliando-se, completando-se, robustecendo-se, amalgamando-se e fundido-se, encontrando uma na outra a base em que se levanta e sustenta. (RIBEIRO, 1919, p. X)

Essa aparente contradição é esclarecida na sequência. Carneiro Ribeiro frisa que a obra *Serões* pretendia ser um resumo dos trabalhos modernos mais importantes sobre o assunto. Ademais, sublinha a pretensão de empregar um caráter de “utilidade” a sua obra, qual seja, que a publicação renda frutos à “mocidade, a cuja instrucção temos dedicado a maior parte de nossa obscura existência.” (RIBEIRO, 1919, p. XI)

Orlandi (2013) salienta esta característica no processo de gramatização brasileira: no final do século XIX, com as instituições escolares organizadas, começaram a aparecer as primeiras gramáticas de professores de colégios, especialmente no eixo São Paulo-Rio de Janeiro:

Júlio Ribeiro (1881). *Gramática portuguesa*, Colégio Culto à Ciência, Campinas, São Paulo.

João Ribeiro (1887). *Gramática portuguesa*, Colégio Pedro II (professor de História), Rio de Janeiro.

Maximino Maciel (1887). *Gramática analítica (Descritiva)*, Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Pacheco Silva e Lameira de Andrade (1887). *Gramática da língua portuguesa* (para uso dos ginásios, liceus e escolas normais), no Rio de Janeiro.

Eduardo Carlos Pereira (1907). *Gramática Expositiva*, Ginásio Oficial, São Paulo. (ORLANDI, 2013, p. 145)

Essas gramáticas, aponta Orlandi (2013, p. 147), têm em comum a busca de se estabelecerem: “a) como construção de uma posição teórico-metodológica; b) como artefato de ensino; como artefato normativo; c) como artefato de descrição.”

Constata-se, portanto, a legítima preocupação de Carneiro Ribeiro, professor em diversas instituições educacionais em Salvador ao longo da carreira, de moldar sua obra gramatical com um caráter utilitário no sentido que fosse um instrumento de ensino-aprendizagem para seus estudantes. Além de apresentar as vertentes teóricas dominantes no período, as gramáticas, em consonância com o pensamento da época, deveriam servir como objeto de ensino.

Ainda no prólogo, ECR descreve as alterações realizadas em todos os capítulos da terceira edição, “aumentados e refundidos em todas as suas partes, de tal feitio que constituem antes uma obra nova do que uma nova edição propriamente dita”, com base no desenvolvimento dos estudos “attinentes a assumptos da lingua [...] esclarecidas pela historia” (RIBEIRO, 1919, p. XIII).

No plano organizacional, descreve as alterações introduzidas na terceira edição de sua obra, com destaque para: o maior desenvolvimento da morfologia, na parte concernente à lexicologia, com um aprofundamento no conhecimento dos prefixos e sufixos dos vocábulos, pois “esses elementos formativos semelham, no organismo das línguas, os orgaos nos seres vivos, com seus tecidos e elementos anatômicos, que constituem a trama, a estrutura íntima desses tecidos”; e o novo capítulo dedicado ao esboço histórico da língua portuguesa, “desde a sua elaboração até os nossos dias dando-se ligeira noticia dos mais notáveis escriptores, antigos e modernos” (RIBEIRO, 1919, p. XIV).

Essas alterações promovidas por Carneiro Ribeiro demonstram o alinhamento do autor aos preceitos das gramáticas científicas em oposição à típica divisão quádrupla preconizada pelos gramáticos racionalistas desde o período medieval: etimologia, ortografia, prosódia e sintaxe. (CAVALIERE, 2014).

5.2 Introdução

No capítulo introdutório, ECR define gramática, de modo teórico, como “a sciencia da linguagem: é seu objeto o estudo das leis ou normas segundo as quaes se exprime o pensamento pela linguagem, quer escripta, quer fallada.” Já no aspecto prático, define-a como “a arte da linguagem” (RIBEIRO, 1919, p. 1). Sua primeira definição demonstra a busca do autor em imprimir as orientações fornecidas pela vertente científica dos estudos linguísticos, por meio, especialmente, do uso dos

termos ciência, normas e leis. Note-se a modernidade da definição ao referir-se à questão do estudo da linguagem falada, ao passo que, na segunda definição, ao relacionar a gramática com a arte, percebe-se ainda a existência da herança da conceituação do modelo greco-latino: “Dionísio chamou sua obra de arte gramatical, por não ser especulativa, mas prática.” (FÁVERO, 2001 apud FÁVERO e MOLINA, 2006, p. 179)

A influência das teorias racionalistas apresenta-se também nas citações a seguir, em que Carneiro Ribeiro divide a gramática em geral, particular, comparada ou histórica, assim definidas:

A **gramática geral** tem por assumpto os principios universaes e invariáveis da linguagem; estuda os factos, as leis reguladoras da linguagem na sua maior amplitude.

A **particular** restringe o estudo dos factos ou leis da linguagem a uma só lingua, fazendo aplicação dos principios, que são o objeto da grammatica geral, aos usos, ás instituições mais ou menos arbitrarías da lingua ou idioma, que especialmente estudamos.

[...]

A **grammatica comparada** estuda os idiomas investigando-lhe as analogias e semelhanças, as feições e ademanes particulares, comparando-lhes os factos, as transformações, a filiação, o desenvolvimento e evolução histórica. Esta recebe também a denominação de *historica*, porque se não podem comparar dois ou mais idiomas sem os acompanhar em seu desenvolvimento historico. (RIBEIRO, 1919, p. 3)

Adiante, Carneiro Ribeiro apresenta a definição de “gramática portuguesa”:

Grammatica portugueza é a disciplina ou arte de ler, falar e escrever correctamente a lingua portugueza. Seu objeto é o estudo methodico dos factos da linguagem e das leis a que esses factos obedecem, no que respeita á nossa lingua. (RIBEIRO, 1919, p. 4) (grifo nosso)

Observe-se que, na mesma definição, há a conceituação dos teóricos do método histórico-evolutivo – estudo metódico dos fatos da linguagem –, ao lado da orientação presente nos compêndios gramaticais desde a idade média: a arte de ler, falar e escrever corretamente. Explica Cavalieri (2000, p. 60) que Carneiro Ribeiro pisava alternativamente entre as duas escolas – a filosófica e a científica –, buscando em ambas “os fundamentos necessários para desenvolver seus estudos vernáculos.”

Ainda de acordo com Cavaliere (2000), essa dupla feição dos estudos gramaticais – ciência e arte – é recorrente nos estudiosos brasileiros. Arsène Darmesteter, filólogo francês, citado em diversas obras gramaticais do período, foi o apoio ideológico para os gramáticos brasileiros que desenvolviam suas obras com o viés científico de pesquisador e o viés do ensino de professor:

O próprio Darmesteter, na introdução de sua *Grammaire historique de la langue française*, assevera que a concepção de gramática enquanto ciência é uma ideia nova, nascida da linguística moderna, que nesses parâmetros, deve ser entendida como a determinação das leis naturais que regem a língua em sua evolução histórica. Por outro lado, cabe ao mesmo Darmesteter aduzir que, enquanto arte, a gramática deve ser considerada como a entendiam os gregos e os latinos, isto é, como registro de uma tradição linguística conhecida, que devia ser preservada contra qualquer alteração, [...]. (CAVALIERE, 2000, p. 43)

Na visão de ECR, nas gramáticas particulares – como no caso da sua obra, a gramática portuguesa –, devem coexistir os dois modelos teóricos: o geral e o histórico, criticando aqueles autores que seguem somente um modelo:

A tendência que actualmente se manifesta em todos os grammaticos a darem ao estudo dessa disciplina uma feição historica, tem levado alguns modernos, e entre outros Ferdinand Brunot, a criticar a definição tradicional da grammatica *a arte de fallar e escrever correctamente uma lingua*, julgando-a inexacta e por demais modesta; [...] (RIBEIRO, 1919, p. 4).

Carneiro Ribeiro não nega a importância de imprimir à gramática particular a feição histórica “que lhe dão modernamente”, mas insiste que não se deve abandonar a ideia de a gramática ser a “*disciplina ou arte de ler, falar e escrever correctamente*” (RIBEIRO, 1919, p. 5), justificando que tal definição em nada se oporia aos estudos histórico-comparativos. Contata-se, portanto, que ECR se esforça para introduzir os princípios característicos das gramáticas científicas, mas reluta em abandonar sua herança racionalista, configurando um ponto de vista paradoxal.

Após conceituar a gramática, prossegue o autor apresentando as quatro partes em que se divide sua obra e o que deve ser estudado em cada uma delas:

Phonologia é a parte da grammatica que estuda os sons da lingua, suas modificações e transformações.

Orthographia é a que tem por objeto a representação dos sons por meio de caracteres gráficos ou letras. É esta parte um complemento da *Phonologia*.

Lexicologia chama-se a parte que trata das palavras consideradas em relação ao seu valor, à sua etymologia, à sua classificação, às suas formas ou inflexões grammaticaes.

Alexicologia recebe a denominação de **morfologia**, quando estuda a palavra considerada em suas formas e estrutura.

Syntaxe ou **Phraseologia** diz-se a que trata da proposição e da frase, das relações que as palavras e as proposições têm entre si, de seu concerto e construção. (RIBEIRO, 1919, p. 5)

A divisão da obra de Carneiro Ribeiro demonstra sua busca em centrar os seus estudos na palavra. Ao analisar as páginas dedicadas a cada uma das partes, verifica-se que a fonologia ocupou 8% da gramática, a ortografia, 2%, a lexicologia, 54% e a sintaxe, 36%. O foco da obra de ECR concentra-se, de fato, na lexicologia e na morfologia, para as quais o autor apresentou a maioria das alterações promovidas na terceira edição.

Contata-se, portanto, que Carneiro Ribeiro, na esteira do pensamento histórico-comparativista, imprime ao seu estudo uma particular atenção à palavra isolada que, para o autor, são “os elementos que entram no quadro do pensamento ou no discurso e as formas diversas que esses elementos revestem.” (RIBEIRO, 1919, p. 5)

Merece também destaque a sintaxe, ocupando 36% de sua obra. As palavras combinadas são consideradas por ECR como objeto fundamental que deve ser estudado em uma gramática e as define como “as formas diversas que esses elementos revestem; as variadas combinações, o concerto e as relações desses mesmos elementos para tecer o discurso.” (RIBEIRO, 1919, p. 5)

A parte introdutória dos *Serões Gramaticais* é finalizada com seu autor elencando os teóricos do método histórico-comparativo:

Dahi uma serie de progressos e conquistas da sciencia grammatical, a que imprimiram os sellos de seu engenho Schlegel, Bopp, Pott, Jacob Grimm, Maury, Benfey, Burnouf, Diez, Max Müller, Bréal, Littré, Brachet, Clédat, Brunot, Suchier, Meyer Lübke, Gaston Paris, Paul Regnaud, Darmesteter, Carolina Michaëlis, Adolpho Coelho, Pacheco Junior, Gonçalves Vianna, Ribeiro de Vasconcelloz, João Ribeiro e tantos outros, que deram uma feição inteiramente nova aos estudos grammaticaes, ampliando-lhes os fundamentos, fazendo irradiar muita luz em todos os factos da sciencia da linguagem. (RIBEIRO, 1919, p. 7)

No que tange à questão das fontes dos gramáticos brasileiros do período científico, esclarece Cavalieri (2014, p. 82) que o aparato teórico dessa fase revelava “fontes bem definidas, não obstante diversificadas”, ressaltando que frequentemente são citados os grandes nomes da gramática histórico-comparativa, ao mesmo tempo que são apontados “outros que gozavam da predileção de nossos filólogos, sem contudo desfrutar de tal conceito em sua própria terra.”

Cavalieri (2014, p. 82) cita o exemplo de Ernesto Carneiro Ribeiro que relaciona na mesma lista formadores de paradigma na linguística europeia, caso de Friedrich von Schlegel, Franz Bopp e Jacob Grimm, ao lado de outros igualmente importantes, como Friedrich Diez, Max Müller, Michel Bréal, Arsène Darmesteter e Adolfo Coelho, “[...] além de vários vernaculistas que, não obstante estivessem num plano secundário, gozavam de imenso prestígio entre nós, exatamente por que seu trabalho servia como “ponte” para o conhecimento das novas doutrinas [...]”.

Para entender essa preferência dos filólogos brasileiros, dois fatores são apontados por Cavaliere (2014): a) a dificuldade para ler textos em alemão, justamente a língua original dos doutrinadores mais expressivos, embora houvesse uma razoável disponibilidade de textos traduzidos para o inglês ou para o francês; b) a maior facilidade que se confere ao pesquisador quando absorve a tese doutrinária já aplicada a um dado sistema linguístico. Pode-se especular, assim, que ECR, tal qual outros gramáticos dessa época, apesar de citar grandes nomes da linguística europeia, poderia ter tomado ciência dessas doutrinas por meio de outros autores e não pelos trabalhos originais, ou seja, a fonte bibliográfica inspiradora dos textos brasileiros desse período seria de caráter secundário.

Nota-se, por fim, a preocupação de Carneiro Ribeiro em demonstrar a pluralidade de fontes teóricas para sua obra. Esse traço vem ao encontro da posição que os autores de gramática do final do século XIX e início do século XX assumiam, consoante Auroux e Orlandi (1998): uma posição de responsabilidade como intelectual diante do trabalho de construir o saber nacional e uma função de autoridade em estabelecer a singularidade do português do Brasil. Contata-se, portanto, a influência da questão da identidade nacional brasileira refletida na prática linguística.

6. Considerações Finais

Da análise feita do Prólogo e da Introdução dos *Serões Gramaticais*, conclui-se que Ernesto Carneiro Ribeiro, a exemplo de outros estudiosos brasileiros do final do século XIX e início do XX, teve seus estudos influenciados pelo modelo histórico-comparativo, conforme visto claramente em seus diversos apontamentos e nas fontes que o inspiraram.

Embora tenha aderido a essa linha teórica produzida sob orientação das correntes científicas, Carneiro Ribeiro não se desliga completamente da herança das orientações da gramática geral e filosófica. Ele molda sua obra com um caráter utilitário no sentido que fosse um instrumento de ensino-aprendizagem para seus estudantes, sintetizado no conceito de ensinar “a arte de falar e escrever correctamente”.

Referências

- AUROUX, S.; ORLANDI, E. P. Introduction. *Langages*, 32^e année, n° 130, p. 3-7, 1998. L’hyperlangue brésilienne. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1998_num_32_130_2152>. Acesso em: 7 set. 2016.
- CÂMARA JÚNIOR, J. M. *História da Linguística*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CAVALIERE, R. *A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.
- _____. *Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira*. Niterói: EdUFF, 2000.
- _____. Uma proposta de periodização dos estudos linguísticos no Brasil. *Confluência*. Rio de Janeiro, n. 23, p. 102-120, 2002. Disponível em: <<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/1456.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2016.
- COSTA, E. V. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 8. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 2007.
- FÁVERO, L. L. O século XIX e as primeiras manifestações sobre a língua falada no Brasil. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa e Lusofonia: história, cultura e sociedade*. São Paulo: Educ: IP-PUCSP, 2016, p. 387-396.
- _____; MOLINA, M. A. G. *As concepções linguísticas no século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2006.
- ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____; GUIMARÃES, E. La formation d’un espace de production linguistique. La grammaire au Brésil. *Langages*, 32^e année, n° 130, p. 3-7, 1998. L’hyperlangue brésilienne. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1998_num_32_130_2152> Acesso em: 7 set. 2016.
- PAVEAU, M.A.; SARFATI, G.É. *Les grandes théories de la linguistique: de la grammaire comparée à la pragmatique*. [S.l.]: Armand Colin, 2012.

RIBEIRO, E. C. *Serões Grammaticaes*. 3. ed. Bahia: Catilina, 1919 [1890].

RICCIARDI, M. L. P. Segunda metade do século XIX: da apoteose do sentimento à anatomia da língua. In: BASTOS, N. B. *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 117-139.

SOUZA, A. L. *Baianos ilustres*. 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1979.

VENTURA, R. *Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil, 1870-1914*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.



O funcionamento da ideologia na interseção do discurso pedagógico e o discurso jornalístico: a evidência da objetividade da mídia nos livros didáticos de língua estrangeira

María Esperanza Izuel¹

Introdução

Neste trabalho nos propomos refletir sobre a noção de ideologia, tal como foi pensada pela Análise do Discurso (AD) de linha francesa, e nos efeitos de evidência que seu funcionamento traz nos processos de didatização do discurso jornalístico. Com esse objetivo, faremos uma breve revisão de algumas noções centrais no pensamento pecheuxtiano, tais como *língua*, *sujeito* e *discurso*, todas elas indiscerníveis da concepção de ideologia com a qual esta teoria trabalha. Em seguida passaremos a analisar algumas materialidades discursivas específicas à luz do conceito de *memória discursiva*. Abordaremos, em primeiro lugar, a evidência que diz respeito à objetividade das notícias publicadas na mídia, a partir de como ela surge nas definições sobre esse gênero em um livro didático de língua espanhola, ou seja, na interseção do discurso jornalístico e do discurso pedagógico. Em segundo lugar, analisaremos a inclusão e a abordagem pedagógica no livro didático de dois fragmentos de notícias que nos permitirão observar o funcionamento ideológico nos processos de reprodução/transformação de sentidos e pensar nas implicações que esse mecanismo traz para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

A língua como materialidade do discurso

A Análise do Discurso francesa (doravante AD) tem contribuído bastante à ciência linguística provocando várias mudanças conceituais, especialmente no que diz respeito da noção de língua. Michel Pêcheux, principal expoente dessa linha teórica, leva-nos a pensar a língua na sua dimensão social e histórica e não como sistema abstrato, fechado e descontextualizado. Assim, recusa-se a trabalhar com uma concepção de língua que a reduza a um simples instrumento de comunicação ou apenas à transmissão de significações e regras previamente definidas, independentes das práticas sociais e despojadas de sua dimensão política. Isto não significa que a AD não reconheça as estruturas e regularidades da língua, mas nem por isso aceita sua transparência, o que apagaria sua relação com o histórico, o social e o ideológico (DE NARDI, 2007).

¹ Mestre em Linguística e Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

É a partir da ruptura com os modelos de língua que a entendiam como um sistema fechado e estabilizado que Pêcheux introduz a noção de discurso. Esse conceito não trata de “transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B” (PÊCHEUX, 1997, p. 82). Ou seja, refere-se ao efeito de sentido entre interlocutores, os quais não devem ser confundidos com indivíduos físicos, mas que representam lugares determinados na estrutura de uma formação social.

Assim, a língua é pensada, nesta teoria, como materialidade do discurso, como lugar onde confluem elementos linguísticos, sociais e ideológicos, e onde se produzem sentidos a partir de sua relação com sujeitos também atravessados pela ideologia e inscritos em processos históricos. Os sentidos, porém, não são “criados” pelos sujeitos nem são inerentes às palavras ou as coisas que elas designam e, ao mesmo tempo, os sujeitos não são “donos” dos sentidos dos seus discursos.

Pêcheux chama a atenção sobre o fato central de que os sentidos circulam socialmente apresentando-se para os sujeitos como óbvios, naturais e evidentes, apagando assim o fato deles terem sido constituídos através da história e como consequência das lutas simbólicas e das relações de força que atuam numa determinada formação social. Esse processo “que apaga o histórico e produz a ilusão de transparência dos sentidos é ideológico” (op. cit.). Dessa forma, a ideologia torna-se um dos alicerces fundamentais na teoria de Pêcheux, sendo considerada um elemento constitutivo do discurso e do sujeito.

O sujeito em AD: discurso, inconsciente e ideologia

Para pensar sobre o conceito discursivo de ideologia no marco teórico da AD é fundamental abordar a concepção de sujeito, pois ela desempenha um papel central no processo de produção de significações.

Como já foi adiantado, na teoria discursiva, o sujeito não tem liberdade para produzir os sentidos que ele quer porque eles não são individuais, mas históricos e ideológicos. Também não é completamente livre para dizer o que quer porque está assujeitado às coerções da formação discursiva² e da formação ideológica na qual está inserido.

O traço que caracteriza o sujeito do discurso é que ele não é consciente de sua sujeição. Isso porque, segundo Pêcheux (1995), o sujeito é afetado por dois esquecimentos: o que ele chama de esquecimento n° 2, aquele pelo qual o sujeito seleciona um enunciado e não outro no interior da formação discursiva que o domina, tendo a ilusão de ter o controle do sentido do que diz e de que seu discurso é um reflexo transparente da realidade; e o esquecimento n° 1, que apela para a natureza inconsciente e ideológica do discurso, pois é por sua causa que o sujeito tem a ilusão de ser fonte exclusiva do sentido de seu discurso, esquecendo-se de que não pode, por definição, colocar-se no exterior da formação discursiva que o domina.

2 Pêcheux define a formação discursiva como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p. 147).

Estas ideias remetem claramente ao sujeito do inconsciente da Psicanálise, isto é, um sujeito dividido entre consciente e inconsciente, mas estruturado a partir da linguagem. Esta noção resulta útil para a AD, pois condiz com uma teoria da subjetividade que não tem origem no indivíduo. Se o sujeito do discurso para Pêcheux vai ser, a partir das contribuições de Lacan, o sujeito do inconsciente, também vai ser, a partir das contribuições de Althusser, o sujeito da ideologia. Dessa forma, Pêcheux coloca em tensão a ideologia, o inconsciente e o discurso buscando pontos de convergência entre a psicanálise, a linguística e o materialismo histórico. Esse último lhe permite pensar a ideologia a partir de sua existência material. Nesse sentido, Pêcheux dialoga com as reflexões que Althusser faz na obra *“Aparelhos Ideológicos de Estado”*, na qual reformula a metáfora marxista da organização da sociedade com uma base econômica e uma superestrutura ideológica. O autor indica que assim como a infraestrutura determina a superestrutura, a ideologia perpetua a base econômica na qual se sustenta através dos Aparelhos Ideológicos de Estado (doravante AIE) que reproduzem a ideologia dominante. Com esse nome, Althusser (1995, p. 68) designa “um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”. Embora o autor proponha uma lista empírica de AIE, destaca seu caráter dinâmico quando aponta a necessidade de que essa lista seja examinada, retificada, posta à prova. De fato, o papel que os AIE representam nas diferentes formações sociais pode mudar dependendo das próprias características dessas formações, assim como do momento histórico que esteja sob análise.

Na retomada da obra de Althusser, Pêcheux coincide em não pensar a ideologia como “alienação” ou “falsa consciência” nem como um simples acúmulo de ideias que poderiam se colocar no plano do pensamento. Pelo contrário, enxerga a ideologia como um funcionamento que regula as práticas sociais e que está associado a uma existência material concreta.

Para uma melhor caracterização do sujeito ideológico, vale a pena mencionar a ambiguidade que Althusser encontra em relação ao termo *sujeito*. Por um lado, ele observa que na acepção corrente da palavra, *sujeito* refere-se a uma subjetividade livre segundo a qual o indivíduo é autor e responsável por seus atos. Já a segunda acepção remete a um ser desprovido de liberdade, submetido a uma autoridade superior, assujeitado. Dessa forma, Althusser chega à conclusão de que

O indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão, para que ele “realize por si mesmo” os gestos e atos de sua submissão. Os sujeitos se constituem pela sua sujeição. (ALTHUSSER, 1995, p. 104, grifos do autor)

Daqui surge a tese proposta por Althusser de que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. Apropriando-se desse olhar, Pêcheux vai acrescentar que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos do seu discurso, uma vez que é por meio da interpelação ideológica que o sujeito se identifica “livremente” com as formações discursivas que o dominam, as quais “representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1995, p. 214). Esse funcionamento ideológico faz com que, no sistema capitalista, as relações sociais de produção sejam reproduzidas “de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de

estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar o seu lugar* em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção”. (PÊCHEUX & FUCHS, 1997, p. 166, grifos dos autores).

Para Althusser, a categoria de sujeito tal como ele a entende — isto é, como produto da interpelação ideológica — é uma “evidência” primeira, o *efeito ideológico elementar*, na medida em que se apresenta como algo natural, inevitável, óbvio:

Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra “designa uma coisa” ou “possua um significado” (portanto inclusive as evidências da “transparência” da linguagem), a evidência de que você e eu somos sujeitos — e até aí não há problema — é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Este é aliás o efeito característico da ideologia — impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se tratam de “evidências”) as evidências como evidências, que não podemos deixar de *reconhecer* e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no “silêncio da consciência”): “é evidente! É exatamente isso! É verdade!” (ALTHUSSER, 1995, p. 94, grifo do autor)

É a partir dessa evidência primeira que se dá através do processo de interpelação ideológica que Pêcheux vai se preocupar com os mecanismos discursivos que geram a “evidência” do sentido (ZIZEK, 1999), ou seja, que trabalham para produzir a sedimentação de determinados sentidos. Segundo Pêcheux (1995), são as formações ideológicas as que fornecem a cada indivíduo, interpelado em sujeito, sua “realidade”, através da identificação que ele estabelece com determinados sistemas de evidências. O efeito de evidência é, portanto, um efeito ideológico, uma vez que é através da ideologia que “se produz o efeito de completude dos sentidos, ou seja, naturalizam-se alguns sentidos e se faz com que outros sejam rejeitados, excluídos, ocultando tanto o processo de sua constituição quanto as condições de produção que o envolvem” (DE NARDI, 2007, p. 62).

O que as evidências ocultam é, precisamente, o funcionamento ideológico que faz com que a ordem das coisas e as relações de dominação numa dada formação social sejam naturalizadas. No plano discursivo isso se traduz na reprodução de determinados sentidos como se estivessem sempre *já-lá*, negando assim o fato de eles serem construções sociais, históricas, políticas, resultado das tensões que existem no plano social, das relações de poder e dominação que os grupos dominantes exercem e que se tornam cada vez mais efetivas quanto mais invisíveis elas são, produzindo, em consequência, o apagamento da historicidade.

No entanto, isso não se traduz, necessariamente, na impossibilidade de mudar a ordem de coisas existente, como muitas vezes foi interpretado nas diversas leituras do texto de Althusser. O próprio autor reconhece que os AIE podem ser o lugar da luta de classes porque “a resistência das classes exploradas pode encontrar o meio e a ocasião de expressar-se neles, utilizando as contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate” (ALTHUSSER, 1995, p. 71). Da mesma forma, Pêcheux (1995, p. 144) reafirma que os AIE não são “máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produção existentes”, e propõe a expressão “reprodução/ transformação” para caracterizar os AIE como lugares onde a transformação das relações de produção é possível. Isso porque compreende que os AIE abrigam também relações complexas de contradição-desigualdade-subordinação.

Nesse sentido, Pêcheux (1984) alerta para o fato de que se entendemos a interpelação ideológica como um ritual, devemos entender também que a perpetuação da reprodução pode ser interrompida pelas falhas e lacunas desse ritual, pois a dominação ideológica não está isenta de contradições. Para ele, a resistência e a revolta estão nos lapsos, nos furos, nas fissuras que constituem os processos discursivos. Isso porque os processos de identificação dos sujeitos com as formações discursivas que o dominam nunca são completos e lineares e, por tanto, existem possibilidades de deslocamentos de sentidos.

Discurso jornalístico e discurso pedagógico: análise de um efeito de evidência

Como foi discutido, para a AD, a criação de sistemas de evidências é um efeito de funcionamento da ideologia. A mídia, enquanto AIE, contribui a reproduzir essas evidências com as quais os sujeitos são chamados a se identificar. No que concerne especificamente ao discurso jornalístico, vale destacar uma evidência que consideramos que ainda se mantêm bem arraigada no imaginário sobre a imprensa e que chamaremos de *evidência da objetividade*.

Essa evidência se refere à ilusão de uma imprensa neutra, parcial, objetiva, que simplesmente mostra a “realidade tal como ela é”. Seu funcionamento se dá através de diversos mecanismos que incluem, entre outros, o uso de uma linguagem pretensiosamente formal, que aportaria uma certa “seriedade”; a exacerbação dos fatos, em detrimento das ideias, opiniões ou análises; a distinção explícita entre informação e opinião; etc. Para ilustrar esse último ponto basta lembrar que, por exemplo, nos jornais impressos, reserva-se uma seção para o conteúdo editorial e as colunas de opinião, quer dizer, um espaço onde é permitido expor abertamente a opinião do meio ou dos jornalistas. Essa divisão reforça a ilusão de que se trata efetivamente de conteúdos de natureza diferente. Isto é, se se destina um espaço específico para o conteúdo subjetivo é porque o resto do jornal é objetivo.

Segundo Mariani (1999), a crença na neutralidade do discurso jornalístico está ligada à crença na transparência da linguagem. Na perspectiva que estamos trabalhando, assim como entendemos que a língua não é um simples instrumento de comunicação que pode ser abstraído das práticas sociais concretas, uma notícia não é uma janela a uma suposta “realidade” objetiva. Porém, o caráter ideológico do discurso jornalístico (assim como o de qualquer outro discurso), faz com que esse opere construindo evidências, naturalizando e cristalizando sentidos, apagando as contradições e a historicidade, e fazendo-nos crer que uma notícia é uma expressão da verdade do acontecimento narrado e não uma interpretação dentre muitas outras. O discurso jornalístico funciona assim “desambiguizando o mundo, construindo modelos de compreensão da realidade” (MARIANI, 1999, p. 112). Uma das consequências que este procedimento traz é, segundo a autora, a cristalização de sentidos que acabam construindo as redes de memória dos acontecimentos históricos.

Se pensamos no discurso pedagógico, podemos observar alguns pontos de convergência com o discurso jornalístico. A princípio, pode-se afirmar que os conteúdos ensinados raramente são postos em questão, pois eles se encontram naturalizados. Além disso, como acrescenta Orlandi (1996, p.

18), o que temos sempre é “a anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas: isto é o conhecimento legítimo”. Ou seja, percebe-se que na escola não se discutem quais conteúdos *devem* ser abordados porque eles comportam regimes de verdades, sentidos sedimentados, institucionalizados que, pelo funcionamento da ideologia, apresentam-se como sempre *já-lá*. Também o discurso jornalístico opera em função de transmitir determinados conteúdos considerados “legítimos”, mascarando o fato de que essa legitimidade não é natural, mas que está dada pelas relações de poder ideológicas que determinam o que entra nessa categoria de “legítimo” e o que não.

Pensando, então, nesse funcionamento do discurso jornalístico e do discurso pedagógico, propomos analisar como se manifesta discursivamente a evidência da objetividade em uma materialidade que, consideramos, podemos situar na interseção de ambos os discursos. Estamos nos referindo à forma em que o livro didático de língua estrangeira³ aborda textos jornalísticos ou apresenta definições relacionadas com os diversos gêneros discursivos utilizados nesse âmbito. Focar-nos-emos aqui na definição do gênero *notícia* que o livro oferece para os alunos

O gênero **notícia** refere-se a um acontecimento atual, conhecido ou não, e **apresentado como verídico**. O texto deve responder de forma **imparcial** e sintética aos interrogantes: quem, que, quando, onde, como e por quê. Seu estilo deve ser claro, conciso e concreto. (OSMAN et al, 2013, p. 71, tradução e grifos nossos)

Nessa definição, a notícia está associada à imparcialidade. Ou seja, ela é apresentada para o aluno como um texto objetivo, uma descrição pura de um objeto frente ao qual o jornalista simplesmente se comporta como um relator neutro que responde, em forma meramente descritiva, às perguntas quem, que, quando, onde, como e por quê. Consta-se também a contradição presente na definição, segundo a qual, por um lado, o acontecimento é “apresentado como verídico”, o que dá a ideia de que sua veracidade é construída — leia-se, parcial —, e por outro, o “texto deve responder de forma imparcial”.

Entendemos que esse tipo de enunciados contribui à reprodução do efeito ideológico da neutralidade da mídia pois, através de definições e caracterizações estáticas dos gêneros jornalísticos, transmite a ideia de que é possível — e de que é assim como funciona — estabelecer uma divisão entre a informação objetiva e a opinião subjetiva. Além disso, o livro didático reforça a divisão que se dá no interior dos jornais, que organizam seus conteúdos a partir da distinção entre as notícias e as notas de opinião ou editoriais. Nesse esquema, o editorial seria o espaço reservado para apresentar abertamente a opinião do jornal, enquanto a notícia seria o conteúdo objetivo e neutro que o jornal mostra para seu leitor. Cria-se assim a ilusão da transparência da informação: se o editorial mostra uma posição ideológica, a notícia mostra a “realidade”, que não é ideológica, é neutra.

3 Utilizamos, para nossa análise, a coleção de livros didáticos de língua espanhola atualmente utilizada no Ensino Médio no Brasil (Coleção Enlaces: español para jóvenes brasileños, de Osman, S. et al.)

Cabe destacar que, assim como temos visto que no ritual da interpelação ideológica existem falhas e lacunas, no funcionamento ideológico do discurso jornalístico também é possível encontrar espaços de resistência. Isto é, frente à evidência de uma mídia neutra e objetiva, há movimentos e gestos de resistência que contribuem a desvendar esse funcionamento, a mostrar que essa suposta objetividade está, na verdade, atravessada pelas lutas pelo poder simbólico e, portanto, carregada de subjetividade. Esses gestos nos ajudam a perceber, também, que quando se pronuncia um discurso para dar a conhecer um fato, o poder de escolha sobre como apresentar esse fato é da mídia; que o que se ressalta, exagera ou remarca sempre é em detrimento de outra coisa que se minimiza, se esconde ou se apaga; que quando se tenta “contar a realidade”, sempre há uma outra realidade que não se está contando; que quando se elege dar a palavra a um interlocutor, há outros dizeres que ficam sem voz.

É nesse ponto que o trabalho com textos jornalísticos na escola torna-se relevante, dado que, em um mundo onde o poder da mídia é onipresente, essa leitura pode contribuir para desenvolver nos alunos a capacidade de ler nas entrelinhas, de questionar os sentidos que se apresentam como evidências e de abrir-se à possibilidade de criação de múltiplos sentidos e não apenas àqueles que é orientado a reproduzir de forma acrítica. Claro que a capacidade de ler criticamente é um processo que leva tempo de amadurecimento e que precisa ser exercitado. Porém, enunciados como o do livro didático que estamos analisando parecem ir na direção contrária desse objetivo, pois reforçam o efeito de evidência da objetividade da mídia. O discurso jornalístico tem o poder de se construir discursivamente como “neutro”, como reflexo da realidade, dissimulando o fato de que o que, na verdade, mostra é uma visão recortada da realidade, reproduzindo sentidos sedimentados historicamente em função do poder hegemônico. Cabe pensar, então, quanto mais esses sentidos se cristalizam quando recebem a “benção” da Escola, ela mesma apresentada como zeladora objetiva dos conhecimentos legítimos. A seguir, tentaremos aprofundar-nos nesta questão.

A didatização do discurso jornalístico e o papel da memória discursiva

Quando pensamos no processo mediante o qual um enunciado, originalmente produzido no âmbito jornalístico, destinado a circular em determinada esfera da vida social, passa para um outro âmbito, no caso, o âmbito do ensino, não podemos deixar de perceber que essa transposição traz consequências no sentido do enunciado, pois ele já não é o mesmo. Uma determinada notícia publicada em um jornal é um enunciado diferente do que essa mesma notícia publicada num livro didático. Embora a materialidade linguística seja a mesma — e nem sempre, pois na maioria dos casos os textos são adaptados —, ambos os enunciados constituem materialidades discursivas diferentes. Isso nos leva a perguntar-nos quais são as implicações que essa transposição traz do ponto de vista do funcionamento discursivo da ideologia.

Na tentativa de responder essa pergunta nos valeremos da noção de *memória discursiva*, tal como é entendida na óptica da AD, isto é, como parte das condições de produção dos discursos, para analisar outras duas materialidades discursivas inseridas no livro didático.

Pêcheux (1999) adverte que a memória em AD não deve ser entendida no sentido psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, social, inscrita em práticas. Segundo o autor, a memória seria aquilo que, “face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita” (PÊCHEUX, 1999, p. 52). Todo discurso, pelo fato de estar inserido em um processo discursivo, é determinado pelos pré-construídos, definidos por Pêcheux (1995) como elementos produzidos em outros discursos anteriores e independentemente do enunciado, e que se reproduzem sob a determinação do interdiscurso. Segundo o autor, o pré-construído remete “àquilo que todo mundo sabe”, isto é, aos conteúdos de pensamento do “sujeito universal” e que se apresenta sob a forma das evidências.

A noção de “implícitos” que Pêcheux traz à tona é tomada de Achard (1999, p. 13), quem considera que eles não residem em nenhuma parte de forma estável e sedimentada, ou como discurso autônomo, mas “que trabalham sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado”. Esses implícitos são sócio-históricos e estão afetados pelo esquecimento. O que já foi dito em outro lugar deve ser apagado da memória e, assim, o sujeito, interpelado como tal pela ideologia, apropria-se disso inconscientemente para produzir sentidos com “suas” palavras. Porém, a memória, ao ser afetada pela história e pela ideologia, encontra-se sempre em um jogo de forças entre o que é esquecido e o que é lembrado, atualizado. Portanto, não deve ser concebida como um espaço fechado, mas como “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização... um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

Voltando para nosso corpus, procuraremos observar agora, duas propostas de leitura de textos jornalísticos, com o objetivo de analisar a relação desses textos com a evidencia da objetividade da mídia, por um lado, e com a concepção discursiva de memória, por outro.

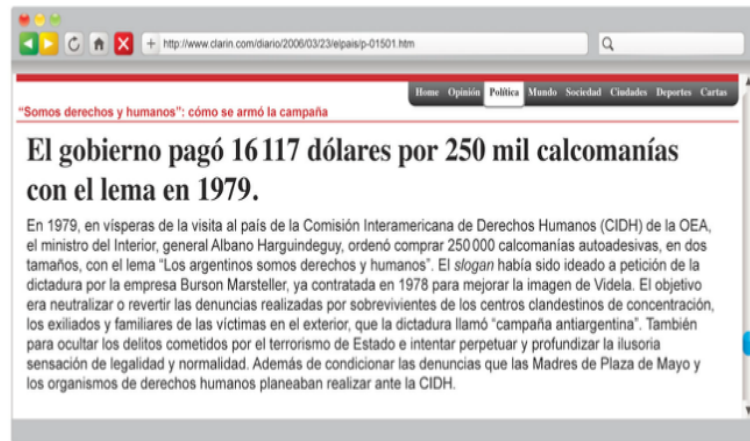
Na coleção didática analisada se inclui uma unidade dedicada às ditaduras latino-americanas, que, segundo o guia didático, tem o objetivo de estimular no aluno a reflexão crítica sobre as ditaduras militares, mais especificamente em América Latina, e promover nele a capacidade de comparar os processos históricos e relacioná-los com seu próprio contexto. Interessa-nos observar os dois recortes jornalísticos que se utilizam nessa unidade e as atividades que são propostas para se trabalhar com esse material.

O primeiro desses recortes é um fragmento de uma notícia do jornal *Clarín*, da Argentina:

9. Los siguientes eslóganes pertenecen a campañas de propaganda de algunos gobiernos en Argentina. ¿A qué tipo de gobierno podrían corresponder: militar o democrático? ¿Por qué? Comenta con un/a compañero/a.

*Con la democracia se come, se cura y se educa.
Los argentinos somos derechos y humanos.*

10. Ahora lean el fragmento del artículo siguiente y comprueben si sus hipótesis se confirman.



Adaptado de <www.clarin.com>. Acceso el 14 de diciembre de 2012.

Imagem 1. Proposta didática com recorte do jornal Clarín

O texto se refere à campanha que a ditadura argentina promoveu em 1979 para melhorar sua imagem frente ao resto do mundo, utilizando o slogan “Los argentinos somos derechos y humanos”. Na sequência didática proposta, apresentam-se, numa atividade prévia, dois slogans pertencentes às campanhas de propaganda de dois governos argentinos: o já mencionado “Los argentinos somos derechos y humanos” e “Con la democracia se come, se cura y se educa”. O objetivo da atividade é que o aluno responda a que tipo de governo (militar ou democrático) poderia corresponder cada slogan. Já na atividade seguinte, apresenta-se a notícia descrita com o único objetivo de que o aluno comprove ou não sua resposta da atividade anterior.

O segundo recorte é um fragmento extraído do jornal *La Nación*, também da Argentina, e se refere à notícia sobre as condenações recebidas pelos militares envolvidos nas causas por roubo de bebês durante a ditadura⁴. Pede-se para o aluno localizar e sublinhar nesse fragmento qual foi a sentença imposta a esses militares.

4 Trata-se de bebês que nasceram enquanto suas mães estavam presas em centros clandestinos de detenção e que foram entregues pelos militares, ilegalmente, a outras famílias, mudando sua identidade.

4. Localiza e sublinha no trecho da notícia a sentença imposta a dois militares por roubo sistemático de crianças.

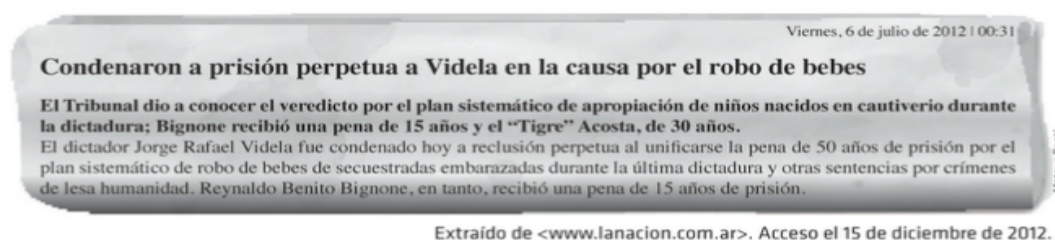


Imagem 2. Proposta didática com recorte do jornal *La Nación*

Em ambos os casos a abordagem didática proposta consiste apenas em uma comprovação da compreensão leitora do aluno, pelo que a materialidade discursiva se torna irrelevante, uma vez que se está trabalhando apenas com informação e não com produção de sentidos. Essa forma de utilizar os textos jornalísticos apaga o funcionamento discursivo e ideológico que é inerente a todo discurso. Sua abordagem fica limitada ao estritamente textual, deixando de fora os aspectos que são fundamentais para a formação crítica dos alunos como consumidores de mídia, por exemplo, que os jornais não são neutros, que respondem a determinados interesses (econômicos, políticos, ideológicos, etc.), e que não são uma mera porta de acesso para a informação objetiva.

No que diz respeito à escolha das fontes jornalísticas, observamos que há na coleção uma preocupação por incluir materiais não apenas de diferentes países de fala hispânica como também de diferentes meios de comunicação dentro de um mesmo país. Nos exemplos analisados, vimos, de fato, que na mesma unidade didática se apresentam recortes de dois jornais da Argentina (*Clarín* e *La Nación*). Porém, esta tentativa politicamente correta de apresentar uma pluralidade de vozes diferentes, não se traduz, na prática, numa reflexão sobre a heterogeneidade dessas fontes e suas distintas formas de produzir sentidos. Produz-se assim um efeito de homogeneidade que contribui a reproduzir a evidência de objetividade da mídia.

Por outro lado, os recortes dos gêneros jornalísticos apoiam a “linha editorial” do livro (no caso, a condenação às ditaduras militares e a defesa dos direitos humanos) e parecem transferir a essas materialidades discursivas esse mesmo caráter. Dessa forma, apaga-se o fato de que esses jornais tiveram um papel muito importante na ditadura, que desempenham um papel nas relações sociais de poder, que são formadores de opinião, que se inscrevem em determinadas formações ideológicas, etc. Esse mecanismo, que cria uma visão idealizada da mídia e do jornalismo, é ideológico, uma vez que os sentidos mobilizados pelos recortes não se problematizam. Eles são utilizados apenas como amostras da língua para trabalhar a compreensão textual em termos literais, desconsiderando suas condições de produção.

É chamativo que, no exemplo que estamos trabalhando, o nome dado à unidade sobre a ditadura é “Memórias del silencio”, mas, nos textos jornalísticos que ali se inserem, o que se observa é o silenciamento da memória discursiva, através do apagamento das condições de produção.

Quando o livro didático decide dar a conhecer para os alunos fatos históricos sobre a ditadura na Argentina e o faz através dos fragmentos de notícias dos dois jornais mais importantes de esse país, sem problematizar seu papel na construção da memória social, mas apresentando-os como neutros, apaga o processo de construção de sentidos que esses jornais mobilizam. Nesse apagamento, ficam silenciados muitos dizeres que poderiam contribuir a “estimular no aluno a reflexão crítica sobre as ditaduras militares”, tal como propõe o livro didático. A convivência dessa mesma mídia com os militares e sua contribuição para ocultar as violações aos direitos humanos poderia ser um exemplo de um desses dizeres silenciados.

Embora o tema da ditadura nos países latino-americanos possa ativar redes de memória no sujeito brasileiro, reconstruir a trama da memória discursiva na língua do outro é ainda muito mais complexo do que fazê-lo na sua própria língua. Isso porque não é suficiente a decodificação de uma palavra ou de um texto para poder interpretar seu significado. Sem que exista um processo de subjetivação, sem que se abra a possibilidade de filiação às redes de memória do outro e sem que se dê o espaço para o desenvolvimento da identificação com as formações discursivas em jogo, é difícil pensar que o sujeito-leitor possa ter um papel ativo na produção de sentidos. Dessa forma, se o contato do aluno com a língua estrangeira se reduz a fragmentos adaptados, abordados de forma deshistoricizada e apagando as tramas de memória que neles se inscrevem, cria-se nele a ilusão de que o sentido que o texto mobiliza só pode ser um, de que pode “dominar” a língua, como se ela pudesse ser isolada da sua história, como se esta não estivesse já presente na materialidade da língua.

Considerações finais

A Análise do Discurso entende que a língua não é transparente e deve ser compreendida na sua relação com o histórico, o social e ideológico. Porém, o indivíduo, interpelado em sujeito pela ideologia, tem a ilusão de ser completamente livre para produzir os sentidos que quer.

O que vimos neste trabalho é que esse funcionamento ideológico é o responsável por criar as evidências dos sentidos que circulam socialmente e que organizam nossa ‘realidade’. É pela ideologia que essas evidências históricas e ideológicas se reproduzem/transformam, ocultando o processo de sua constituição e as condições de produção que as envolvem.

Na tentativa de entender o funcionamento discursivo da ideologia surgiu a pergunta pelas implicâncias do deslocamento do discurso jornalístico para o discurso escolar. Nossa análise nos levou a entender que, nesse movimento, se produz um apagamento da memória desses discursos e de suas condições de produção, e que com esse apagamento se perde a historicidade e se reforça e reproduz a evidência acerca da objetividade da mídia.

Sendo que a imprensa contribui a cristalizar sentidos, a tecer seus fios na construção da trama de uma memória histórica e social, acreditamos que é importante chamar a atenção sobre o modo em que esse discurso é trabalhado na escola. Entendendo com Pêcheux que a perpetuação da reprodução

pode ser interrompida porque ela não se dá sem falhas e sem contradições, acreditamos que a escola pode ser também o espaço que forneça as ferramentas para desenvolver nos alunos a capacidade de ler de forma crítica, a partir da compreensão de que, por um lado, todo discurso está inserido em um contexto sócio-histórico específico, e, por outro, de que os jornais não são fontes neutras de informação, mas atores integrados em uma complexa trama de relações de poder e que desempenham um importante papel na produção e reprodução de sentidos.

Referências bibliográficas

- ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In _____ et al. *Papel da memória*. Tradução e Introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 11-17.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- DE NARDI, F. S. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade*: Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. 2007. 202 f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- MARIANI, B. S. C. Sobre um percurso de análise do discurso jornalístico – A revolução de 30. In INDURSKI, F. e FERREIRA, M. C. L. (orgs.) *Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra e Luzzatto, 1999.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- OSMAN, S. et al. *Enlaces*: español para jóvenes brasileños, 3º ano: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Macmillan, 2013.
- PÊCHEUX, M. Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes. *Décalages*, Vol. 1, 1984.
- _____. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.
- _____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 61-87.
- _____. Papel da memória. In ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Tradução e Introdução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-56.
- PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 163-252.
- ZIZEK, S. O espectro da ideologia. In. _____. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 7-38.

Ilugar geoistórico: um estudo discursivo a partir da escrita de Gloria Anzaldúa

João Paulo F. Tinoco¹

Introdução

Este trabalho faz parte das reflexões iniciais de minha tese de doutoramento cuja proposta é estudar o processo de subjetivação da mulher chicana a partir do livro *Borderlands/La frontera: the new mestiza* (ANZALDÚA, 1987), sob o viés discursivo-desconstrutivista fomentado por Vânia Lescano Guerra (2015; 2016). Para isso, levo em consideração a produtividade da prática da teorização descolonial, conforme proposto pelo intelectual Edgar Nolasco, sobretudo a noção de Lugar Geoistórico, que é uma das questões que tento diluir nas minhas reflexões. Procurarei mostrar como essa noção se sustenta e como ela contribui para os estudos do discurso, puxando os fios teóricos da crítica subalterna que podem oferecer contribuições para o meu trabalho.

Ainda nessa mesma esteira de (des)construção e articulação das teorias, apoio-me também nos estudos de Michel Foucault, os quais me ajudam a focalizar os efeitos identitários construídos numa teia entre discurso, história e memória com o intuito de mostrar a pertinência da conjunção dos campos dos estudos do discurso com os estudos da crítica subalterna. Fio-me no pensamento do autor, pois para ele o discurso é observado como uma prática social, determinada pela/na história, que constitui os sujeitos e objetos. E a partir dessas práticas é possível analisar a circulação dos enunciados, o local geoistórico dos sujeitos, as materialidades que fazem emergir os sentidos e como os enunciados se estabelecem com a história e memória. Vale dizer que por Local Geoistórico entendo a partir da releitura feita por Nolasco (2013) a partir das reflexões de Mignolo, qual seja: é um lugar geográfico arraigado de histórias locais que nos ajudam a exumar memórias veladas.

Inquietações a respeito das regras sociais vigentes têm alcançado pesquisadores que se propõem discutir e problematizar temas centrais da atualidade que afligem os sujeitos históricos e ideológicos, e entre os temas está o processo da (des)construção identitária. As contribuições que os estudiosos trazem acerca dos sujeitos que são (co)locados à margem, por meio de teorias pós-estruturalistas, discursiva, pós-colonial, feminista, *queer* e antirracista etc., são importantes para manter um *continuum* de reflexão de trabalhos que envolvem esses sujeitos. Estes por estarem situados num lugar marginalizado, excluídos daqueles que se consideram ajustáveis, são (in)visíveis e (in)fames.

Os estudos de cunho crítico-desconstrutivista são motivados por um anseio de transgredir e questionar crenças que permeiam os povos e que carregam em si uma vontade de estabelecer somente

¹ Doutorando e mestre em Letras, UFMS. lajptinoco@gmail.com

uma verdade, a verdade do outro, aquela que é supostamente (com)partilhada por aqueles que buscam os mesmos interesses.

Como estudioso da área de linguagens, tenho refletido sobre as vozes que sobrevivem de teimosia no entremeio das histórias hegemônicas. Assim, a voz da mulher Chicana, materializada na escrita de Gloria Anzaldúa, atravessa o meu caminho; voz que a história ignor(ou)a e a sociedade silenci(ou)a, mas que “deixa rastros de outros fatos ocorridos numa sociedade particular ou várias” (TINOCO, 2016, p. 76), fazendo-me pensar sobre os regimes de verdade que funcionam como mecanismos de produção de identidades.

Autores como Cleudemar Fernandes (2014; 2015), Homi Bhabha (2013), José Maria Coracini (2007), Judith Butler (2014), Vânia Guerra (2015; 2016), entre outros, contribuem com estudos sobre o processo da construção identitária. Estes dedicam-se, a partir de diferentes perspectivas, buscar traços que contornam a problemática da formação da identidade e da subjetividade emergente na contemporaneidade. Sob a perspectiva enviesada do discurso, eles propõem desenvolver questionamentos ao desvelar certas complexidades em relação ao sujeito descentrado, fragmentado com o objetivo de cotejar o sujeito desenvolvido por René Descartes, isto é, o sujeito consciente de suas ações, centrado e unificado. Concepção esta que não aplaudo, uma vez que acredito que o sujeito não é totalizante e nem homogêneo, mas constituído por uma multiplicidade de discursos e dizeres (SILVA, 2013; CORACINI, 2007).

Temos observado, nas últimas décadas, uma gama de discursivizações em torno da noção da identidade, sobretudo, nesse início de século quando houve uma ruptura significativa com visões identitárias que traziam a identidade como algo fixo, imutável e controlado. A pesquisa modernista silenciou o sujeito social na produção dum conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista.

Numa sociedade em que a existência duma “crise de identidade” vem inquietando os pensamentos estáveis no mundo social, o argumento que se tem usado para tentar explicar as mudanças nos dias atuais é que as estruturas estabilizantes têm sido aluídas por meio de dúvidas e incertezas, uma vez que os saberes fixos, coerentes e estáveis são postos numa arena em que os saberes, num movimento contínuo de (des)construção, são continuamente questionados.

Como já dissemos, os estudos sobre a construção identitária têm influenciado várias áreas do conhecimento, assim um campo propício tem sido gerado com a proposta de problematizar, investigar as contradições que constituem o princípio “fundante” da alteridade, em outras palavras, rastrear no espaço emergente da diferença os conflitos e tensões que atravessam o sujeito. Além disso, em se tratando do nosso objetivo de pesquisa, há uma necessidade de refletir sob diferentes lentes as histórias locais, neste projeto a mulher Chicana, para que num momento posterior possamos desarticular verdades de cunho eurocêntrico e norte-americano.

Tateando a problemática

Para este estudo, partimos da consideração de pesquisas de cunho transdisciplinar situada no campo dos estudos discursivos articulados por Guerra e que se ancora no método arqueogenealógico de Michel Foucault para deslocar para uma visada indisciplinar localizada no fio da crítica pós-crítica de Nolasco. Este trabalho tem o objetivo de fundamentar-se nas relações de saber e poder discutidas por Foucault (2013; 2014), percorrendo pelos fios da Análise do Discurso de linha francesa.

Tomamos também emprestado saberes a respeito da desconstrução de Derrida (2001; 2011), a obliquidade do viés discursivo-desconstrutivista de Coracini (2007; 2011) e Guerra (2015; 2016), noções culturalistas quanto à crítica pós-colonial de Walter Mignolo (2012) e Santos (2003; 2007), bem como as concepções de identidade estudadas por Bhabha (2013) e Silva (2013). Vale ainda dizer que não se trata de tomar estas teorias em sua íntegra, mas puxar os fios de que necessito para tecer o arcabouço teórico com a proposta de estudar a (des)construção identitária do sujeito.

Debates acerca das “ausências”, termo postulado por Boaventura Sousa Santos (2007), têm exercido influência na construção de saberes científicos, uma vez que são pensados fora da totalidade dos saberes científicos, isto é, da dupla ideia das dicotomias e das hierarquias. Não é fácil praticar a reflexão fora da dicotomia e de um pensamento eurocêntrico, contudo esse gesto reflexivo pode repercutir, mesmo que de modo moroso, nos conhecimentos populares, bem como nos conhecimentos científicos.

Na Análise do Discurso (AD), diversos estudos têm voltado seu olhar para questões sociais e políticas mediante a preocupação de questionar e problematizar temas contemporâneos que possibilitam tornar audíveis as vozes silenciadas e abafadas dos sujeitos marginalizados. Autores como Boaventura Sousa Santos (2003), Gayatri C. Spivak (2010), Jessé Souza (2012), José de Souza Martins (2012), Milton Santos (2012), Moita Lopes (2006) entre outros se propõem a discutir, refletir e investigar acerca de práticas que podem ser alcançadas em favor dos “Apelos do Sul”, são eles: negros, favelados, indígenas, homens e mulheres homoeróticos e outros. Vale mencionar que o interesse dos estudos que analisam o discurso não é somente a linguagem em si, mas sua relevância é também social “uma vez que as práticas institucionais, em geral, inibem o desenvolvimento dos grupos minoritários” (KLEIMAN, 1998, p. 70).

Do ponto de vista dessa perspectiva, fomos instigados na nossa pesquisa de mestrado (TINOCO, 2016), sob a orientação da professora Doutora Vânia Maria Lescano Guerra, a estudar o processo identitário do sujeito indígena a partir da análise discursiva da Carta do Cacique Seattle. Tentamos desconstruir, como o faz Milton Santos (2012), os lugares habitados por aqueles que estão à margem, considerando o atravessamento de classe social, raça, gênero, sexualidade que os constroem.

E ao considerar os diferentes caminhos para estudar o vasto campo do processo identitário, sob a pluma dos estudos discursivos de perspectiva foucaultiana, eu desejo, de um lado, seguir nesta mesma esteira e sorver da compreensão de outras noções, e, de outro, buscar a possibilidade de refletir

sobre o sujeito em relação ao cuidado e escrita de si e como ele se inscreve na construção identitária. Mais especificamente, anseio abordar a mulher Chicana (mexicana/americana) atravessada por divergências em relação à busca pela completude/fidelidade/visibilidade das “reais” intenções da autora, as quais são impossíveis de traduzir, ao mesmo tempo tão necessárias “para a sobrevivência do texto ou da obra” (CORACINI, 2007, p. 194).

Vale dizer que a partir do levantamento bibliográfico, notamos que inexistem textos ou pesquisas que abordem a escrita da mulher Chicana a partir duma perspectiva discursivo-desconstrutivista, na qual me proponho trabalhar neste projeto.

Parto, então, da hipótese de trabalho de que a escrita pode se configurar como um modo único de o sujeito se singularizar ao relatar suas experiências, emergindo um movimento sobre o qual a mulher Chicana dirige o seu desejo. A partir dessa perspectiva a escrita alcança novas margens quando transgredimos, sob o ângulo desconstrutor, os limites da noção de escritura para aventar a ideia do palimpsesto, ou seja, de que há marcas/traços que se sobrepõem a outras, sem que, jamais, se apaguem as anteriores completamente. Também vemos a escrita como um arquivo (DERRIDA, 2001), que consistiria dum conjunto de documentos que remeteriam a diversos acontecimentos que ocorreram numa dada ordem social. Quer dizer, sob o fio discursivo da escrita, pode ser possível perscrutar uma relação entre a história e a memória: passado/presente e/ou presente/passado que deixam rastros: herança que nos aproximaria do passado e aponta o futuro.

Dissecar as malhas da escrita pode permitir desconstruir a ilusão do único. Visto que acreditamos que a escrita é um traço coberto de remendos de seu próprio rastro para tentar (d) escrever e inscrever o sujeito. Para Derrida (2004) desconstruir é resistir à tirania do um, do logos, da metafísica (ocidental) na própria língua em que é (d)enunciada, com a ajuda do próprio material deslocado, movido com fins de reconstruções cambiantes. Além disso, é possível rastrear, por meio da materialidade linguística, traços identitários do processo de subjetivação e colonização numa relação intersubjetiva de poder/saber.

Assim, é preciso penetrar no fio discursivo para apreender e rastrear o processo da construção identitária. Os estudos da AD, por sua natureza híbrida, se torna um auxílio para as reflexões que partem do ponto de vista metodológico-discursivo, ao constituir

o enunciado como regularidade de um arquivo de produção e a formação dos discursos produzido em dada época, tendo em vista as condições históricas de produção e a formação dos discursos e sua relação com o sujeito e a língua (FERNANDES, 2015, p. 79).

Para pensar as implicações dos conceitos e objetos discursivos nós trazemos algumas reflexões foucaultianas que nos dão a possibilidade de trabalhar sua perspectiva no interior da AD. Uma vez que o francês investiga o enunciado como elemento inserido nas redes de poder/saber entre os sujeitos nos âmbitos sociais, interessa-nos elucidar a incorporação de noções levantadas por ele a fim de complementarmos os aspectos teóricos da AD.

Ao adentrarmos nos estudos da AD, apreendemos que há possíveis olhares que podem ser lançados sobre as palavras, com o intuito de rastrear os efeitos de sentido que sussurram para ser desvelados. E neste trabalho nosso olhar é voltado para a escrita da mulher lésbica Chicana a partir da escrita.

As palavras chamam para si sentidos diferentes quando são empregadas pelos sujeitos, uma vez que cada sujeito ocupa um lugar específico na sociedade. Para o estudioso Mikhail Bakhtin (2014, p. 36), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”, pois sua representatividade está atrelada ao social, e, para compreendê-la, é preciso entender que ela acontece na interação verbal. A aventura de permear esses caminhos nos mostra que a língua não é transparente como acreditamos; pelo contrário, ela é híbrida, heterogênea, plural: é minha e é do outro também.

Em se tratando da dicotomia língua e fala, por invocação aos manes de Ferdinand de Saussure, estudiosos se interessaram sobre o estudo, e, neste trabalho, é destacarmos o filósofo Michel Pêcheux, que buscou nessa parelha a compreensão dos fenômenos linguísticos e processos ideológicos, isto é, a ligação que as significações constituem nas condições sócio-históricas. E esse ponto de interação e produção social é o discurso.

Desse modo, a distinção saussuriana entre dois polos, qual seja, o caráter universal da língua e a dimensão individual da fala,

pode ser entendida como um dos fatores que permitiram a Pêcheux conceber, com base no materialismo histórico, o âmbito particular do discurso. Talvez pudéssemos vislumbrar aqui o delineamento da ideia, cara à AD, da língua como base relativamente autônoma a partir da qual são produzidos os diversos processos discursivos. (PIOVEZANI, 2013, p. 153).

Compreendemos o discurso como um curso em contínua produção, conforme o concebe a AD francesa, cuja articulação se dá a partir dos debates teóricos da linguística, do materialismo histórico e da teoria do discurso, sendo essas três regiões atravessadas pela teoria da subjetividade de cunho psicanalítico. Não podemos confundir discurso e texto: este é a concretude da língua(gem), e sua existência material é singular, enquanto aquele é interativo e, sobretudo, contextualizado. Por sua característica institucionalizada e pluralizada, o discurso insere-se nos espaços e funções sociais, como, por exemplo, no discurso político, discurso religioso, discurso mediático, discurso científico.

A nossa expectativa ao analisar o discurso corporificado em relatos sobre a mulher Chicana é penetrar nas ilusões do sujeito, que é constituído pelo tecido histórico-social, com o intuito de “transcender, encontrar lacunas e tentar preenchê-las, captar nuances e desenvolvê-las” (MARTINS, 2002, p. 80), para que, dessa maneira, compreendamos as construções identitárias e como a mulher Chicana é representada discursivamente no seio social.

Podemos dizer que a língua(gem) traz em seu bojo conflitos. Ela exhibe, em sua aparência, algo que já foi visto antes e que *pari passu* camufla o que não quer ser desvelado ou que não pode sê-lo. A língua(gem), na esteira das abordagens discursivas, é postulada como algo opaco, mantendo relação com a cultura e a ideologia que a sociedade produz. A concepção que trazemos de ideologia neste

trabalho é a mesma corroborada por Foucault. Para este, a ideologia está ligada ao jogo discursivo em que pequenas batalhas são travadas pelo desejo de verdade.

Cabe agora trazer algumas concepções que são importantes para compreensão da noção teórica da AD que se torna fundamental no processo analítico desta pesquisa, a saber: o sujeito (pós)moderno.

De acordo com Joel Birman (2009)², o sujeito (pós)moderno foi construído a partir de três importantes movimentos, eles são: o movimento feminista que rompeu com o modelo da família nuclear burguesa, recriando novas formas de conjugalidade; o segundo, na esteira do movimento feminista, foi o movimento gay; e num terceiro momento, a partir duma fusão dos movimentos feminista e gay, eclode o movimento transexual. Este foi ainda mais ousado, pois mostrou a possibilidade de nos transformarmos radicalmente.

Este sujeito que estamos a falar é um sujeito-efeito e efeito de língua(gem), que tem um traço de determinação constitutivo, concebido por uma existência histórica, capturado por uma “ilusão de que é livre para criar, para dizer, para atribuir seus sentidos” (FERREIRA, 2013, p. 128).

Ao enunciar, esse sujeito marca sua posição por meio das escolhas lexicais, revelando sua subjetividade, que permeia as diferentes posições sociais que são desempenhadas pelos indivíduos em momentos diversos da vida, uma vez que esse sujeito se organiza por meio da história e culturalmente. A nosso ver, essa subjetividade é híbrida, mestiça e heterogênea.

O sujeito não fala por si, pois, ao inserir-se no discurso, como postula também Coracini (2007, p. 24), ele

busca palavras (que são suas e do outro) para se definir [...] É no exato momento em que ele se submete às expectativas do outro [...] que resvalam, cá e lá, fragmentos, fagulhas candentes da subjetividade que se diz: escapam representações, desejos, inconscientes e abafados, que se ateiam à menor oportunidade.

E essa menor oportunidade é um discurso, momento em que o sujeito coloca-se em cena e encena.

Ao considerarmos o sócio-histórico e as relações de poder, trazemos para nossas discussões a concepção do sujeito que não é empírico, mas um sujeito do discurso, que carrega marcas do social e do histórico e que precisa ter a ilusão de ser a fonte de todo sentido, pois é de forma inconsciente que o sujeito é constituído na e pela língua(gem).

Segundo Foucault (2014), que compreende o sujeito como disperso, descontínuo, capaz de “adquirir” muitas posições, ou seja, por atravessar várias posições, ele não assume os enunciados; ao contrário, pelo fato de o sujeito permear diferentes posições, são os enunciados que determinam o que pode e deve ser dito.

2 Palestra no programa Café Filosófico (CPFL) gravada no dia 8 de julho de 2009, em São Paulo. YouTube. Joel Birman e Márcia Arán - *Novos sujeitos, novos relacionamentos*. Vídeo (36min29s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BoNvP7_H2Sk. Acesso em: 20 de novembro. 2016.

Desse modo, o conceito de sujeito que é assumido neste trabalho é aquele que Jacques Lacan, entre 1950 e 1965, articulou ao reler Freud: o sujeito do inconsciente, da ciência e do desejo (ROUDINESCO; PLON, 1998).

Ocorre que, para a AD, o sujeito, por meio da língua e afetado pela história, constrói representações, ou seja, a história carrega fatos significativos que são afetados pelo simbólico, e, ao ser afetado pela língua e história, o sujeito discursivo move-se pelo inconsciente e pela relação de poder. A partir dessas considerações, entendemos que a língua(gem) faz sentido porque está inscrita na história, que o homem, ao nascer, perpetua e em que produz mudanças.

Conforme visto, entendemos o sujeito inconsciente como constituído na/pela língua(gem) e por meio de outros sujeitos. Conforme Foucault (2014), o sujeito e o discurso são dependentes intrinsecamente um do outro. Assim, o sujeito se configura pela trama de vozes que o perpassam.

Aventamo-nos trazer à baila algumas considerações suscitadas por Michel Foucault quanto à concepção de discurso, compreendido como prática regular e reguladora e constituída de poder. Ressaltamos que a verdade é uma construção discursiva a partir de posições em que os sujeitos se situam, ao mesmo tempo em que é operatória sobre eles: ela é uma criação social e representação que se manifesta como pré-determinada, inseparável do sujeito ou anterior a ele.

Discutindo tais concepções em relação à escrita da mulher Chicana, elucidamos a determinação histórica e política do discurso e do sujeito para a produção do seu discurso, isto é, o seu local geoistórico. Quando a mulher Chicana relata sobre si, ela assume uma posição fronteiriça que marca e traduz sua oposição: sua verdade não pode ser silenciada, mas deve ser ouvida e emitida.

Nessa efervescência do mundo imerso por relações de poder/saber, deparamos com fronteiras porosas, que se separam, se unem, se definem, marcam a ipseidade e outridade. As fronteiras produzem espaços intersticiais, espaços/lugares que abrem novos relacionamentos. Elas podem ser contornadas, obedecidas, cruzadas, transgredidas, imaginadas, reais, reinventadas e destruídas. Prendem e libertam. Protegem e torturam.

A fronteira México e Estados Unidos da América está cercada de eventos que marcam uma área altamente conflituosa: o femicídio, centenas de mexicanos a espera de passar para outro lado, superlotação urbana, comunidades indígenas deslocadas, reformas anti-imigração, construção de muros, inúmeras mortes no deserto, tráfico de drogas, violência, assassinatos de meninas e mulheres. Juntamente com este cenário nasce uma nova cultura emergente na fronteira: a música, literatura de ficção, cinema, blogs. E todos esses tipos de expressão cultural podem ser transgredidos e transformados na fronteira.

Ao percebermos essa tensão entre o horror e a criatividade cabe-nos fazer algumas perguntas: Quais são os meios que a população da fronteira usa para ser ouvida? Por meio de quais vozes, quais textos podem ser analisados esses cenários? Quais os efeitos de sentido que emergem na fronteira

a partir das relações de saber-poder que caracterizam o discurso da mulher Chicana, sobretudo no livro *Borderlands/La frontera: The New Mestiza* escrito por Gloria Anzaldúa? Como esses discursos atravessam a mulher Chicana e quais situações decorrentes incidem sobre ela? Qual a configuração desse discurso no contexto atual e a relação saber/poder/resistência que perpassa esses discursos? Quais são as marcas linguísticas materializadas que caracterizam a subjetividade dialética liberdade/proibição, justiça/ injustiça, exclusão/inclusão na escrita da mulher Chicana? Como a mulher Chicana é representada na escrita de si?

Gloria Anzaldúa, chicana, lésbica, ativista e escritora produziu um texto que parece absorver e representar esta gama incontável de registros, categorias, disciplinas, práticas, saberes, emoções, paixões e dores; formas de resistência que ocorrem e se acumulam na fronteira. Um dos seus trabalhos é a organização de um texto que contém em si o híbrido e múltiplo desse espaço fronteiriço, um texto entre a ética e estética, a ficção literária e ensaios, transparente para toda a expressão cultural, política, histórica que fala sobre as vicissitudes dos migrantes na fronteira.

Anzaldúa escreveu *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza* publicado primeiramente em 1987. Desde a sua publicação discussões sobre sua categorização narrativa têm aumentado: autobiografia, ensaios históricos, memórias, testemunhos, poesia, ficção. *Borderlands* é um texto híbrido que nos induz a pensar sobre a construção identitária – a nova *mestiza*. Como ativista, Chicana, lésbica e escritora, a autora do livro nos leva a refletir nossa compreensão do que é fronteira, não como uma simples divisão entre aqui e lá, nós e os outros, mas como algo psíquico, social, de um lugar onde habitamos e que habita todos nós.

Anzaldúa escreve no entre-línguas-culturas (o espanhol, inglês e o Nahuatl), evidenciando que as línguas que emergem na fronteira estão num espaço de desconforto, uma vez que somos estrangeiros para nós mesmos. As características que estão presentes no livro realçam questões que estão sob a ordem do discurso desconstrutivista, por exemplo, a *différence* derrideana, a hibridização cultural, a singularidade e a subjetividade da escrita *mestiza*, língua(gem) como local para jogos de poder/saber, o local geoistórico nolasquiano e o pensamento liminar cunhado por Walter Mignolo.

Para (não) concluir

A partir do que já foi exposto, o que me motivou a propor este estudo analítico da escrita de Gloria Anzaldúa vincula-se ao interesse de contribuir para o acervo de pesquisas a respeito das práticas sociais, bem como de compreender os conflitos que permeiam o processo identitário da mulher Chicana. Este estudo justifica-se também pela importância de trazermos gestos interpretativos e saberes outros ao partirmos da escrita, língua e do corpo da mulher Chicana com o intuito de desestabilizar os saberes hegemônicos, os quais tentam, numa arena de poder, silenciar histórias deserddadas.

Referências bibliográficas

- ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/la frontera: the new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 2012.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. de Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira, Lúcia T. Wisnik e Carlos Henrique D. C. Cruz. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. de Myriam Ávila, Eliana L. de L. R., Gláucia R. G.. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.
- CORACINI, Maria J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- _____. História de vida e pobreza: por uma (intro)dução. In: CORACINI, Maria J. R. F. (Org.) *Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão*. Campinas: Pontes, 2011, p.17-28.
- DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elizabeth. *De que amanhã . . . diálogos*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Trad. Claudia de Moares Rago. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- FERNANDES, Cleudemar A. Em Foucault, o sujeito submergido no discurso. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice. (Orgs.). *Presenças de Foucault na Análise do Discurso*. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 107-124.
- _____. Corpo e visibilidade do sujeito neonarcisista como ética da existência. In: SOUSA, Kátia Menezes de; PAIXÃO, Humberto Pires da. (Orgs.). *Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade*. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 79-96.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- _____. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FERREIRA, Maria C. L. Discurso, arte e sujeito e a tessitura da linguagem. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria C. Leandro; MITTMANN, Solange (Orgs.). *O acontecimento do discurso no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 127-139.
- GUERRA, Vânia M. L.; ALMEIDA, Diego de. Um olhar foucaultiano sobre a lei Maria da Penha: discurso e desconstrução. In: GUERRA, Vânia M. L.; NOLASCO, Edgar C. (Orgs.). *Michel Foucault: entre o passado e o presente, 30 anos de (des)locamentos*. Campinas: Pontes, 2015. p. 185-206.
- GUERRA, Vânia M. L.; NASCIMENTO, Celina Aparecida G. de Souza; SOUZA, Claudete Cameschi de. (Orgs.). *Sociedade contemporâneas: diversidade e transdisciplinaridade*. Campinas: Pontes, 2016.
- BUTLER, Judith. _____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

- MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 2012.
- MARTINS, Maria S. C. *Entre palavras e coisas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.
- MIGNOLO, Walter. *Local histories/Global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. New Jersey, NJ: Princeton University Press. 2012.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- NOLASCO, Edgar César. *Perto do coração selbaje da crítica fronteriza*. São Carlos: Pedro & João, 2013.
- PIOVEZANI, Carlos. Presenças do Curso de linguística geral na Análise do Discurso. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARSBISAN, Leci Borges (Orgs.). *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 149-161.
- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Trad. de Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- SANTOS, Boaventura de S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Trad. de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Orgs). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- SOUZA, Jessé. *A construção da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitoria e André Pereirad Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- TINOCO, João Paulo F. *O processo identitário do sujeito indígena: uma análise discursiva da Carta do Cacique Seattle*. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas. 2016.

As insólitas formações x-iane sob a ótica da morfologia construcional

Katia Emmerick Andrade¹

Roberto Botelho Rondinini²

Introdução

Esta comunicação objetiva divulgar os resultados da pesquisa sobre o estatuto da sequência fonológica -iane, presente em construções do tipo “falsiane”, “otariane”, “sinceriane”, dentre várias outras, as quais, a princípio, eram restritas ao universo *gay*, mas, hoje, vêm sendo utilizadas, repetida e indiscriminadamente, entre os jovens, sobretudo, nas interações comunicativas das redes sociais.

Ao longo do texto, destacamos as características do formativo -iane, a fim de verificar se as novas formações X-iane, de caráter essencialmente predicativo, em geral, com valor de depreciação, (a) são resultantes de cruzamentos vocabulares de nomes próprios terminados em -iane, recorrentes entre nós, tais como “Adriane”, “Fabiane”, “Viviane” etc. (representados aqui por N-iane) com um adjetivo avaliativo, a exemplo de “ingratiane” (“ingrata” + N-iane) e “intrometiane” (“intrometida” + N-iane); ou (b) são geradas por sufixação, visto que, devido ao uso frequente, a sequência fonológica -iane, com o conteúdo semântico de “pessoa que é”, poderia ser categorizada como um sufixo.

Como a literatura não faz menção a essas novas palavras, objetivamos (a) analisar o formativo em questão e, conseqüentemente, apontar os processos morfológicos envolvidos na constituição das formas X-iane; (b) propor a formalização desses itens lexicais, com base em um modelo teórico que acomode uma descrição adequada, seja qual for o processo subjacente a sua formação.

Para além da parte introdutória, o trabalho encontra-se dividido em cinco seções. A primeira destina-se à apresentação dos dados, na qual se averigua o contexto em que estão inseridos, bem como a maneira informal com a qual essas formações são empregadas nas variadas situações discursivas. Para respaldar a nossa pressuposição de que o fragmento -iane possui propriedades morfológicas quer como *splinter*, isto é, recorte de palavras permanente em uma série vocabular advinda de cruzamentos, quer como afixo sufixal, na segunda seção, faz-se uma breve abordagem acerca dos *splinters* e, em seguida, sinalizam-se características, próprias de sufixos, apresentadas pelo formativo

1 Professora adjunta de Língua Portuguesa - UFRRJ/Instituto Multidisciplinar.

2 Professor adjunto de Língua Portuguesa - UFRRJ/Instituto Multidisciplinar.

em questão. Com o intuito de observar as motivações das formações X-iane, na terceira seção, descreve-se sucintamente o modelo que fundamenta a análise – a Morfologia Construcional (BOOIJ, 2007; 2010). Na quarta seção, aplica-se o modelo nos dados colhidos, já que o aporte teórico utilizado possibilita a criação de padrões construcionais que, por sua vez, colaborariam para a constatação do surgimento de um novo sufixo, formalmente expresso como -iane. À quinta e última seção, reservam-se as considerações finais, em que se retomam os fatos mais relevantes apontados ao longo do texto.

1. Apresentação dos dados

O *corpus* analisado engloba palavras recolhidas de *sites* de redes sociais (*facebook*, *blogs* e *instagram*) e de diversas situações comunicativas, como programas de rádio e televisão, conversas espontâneas, a fim de verificar o maior número possível de novas formações. Não houve seleção de falantes nem aplicação de testes ou questionários para a coleta dos dados de fala. Tal recolha foi realizada ao longo da pesquisa, conforme verificávamos as ocorrências, seja através dos meios de comunicação, seja através de diálogos do cotidiano. Após esse levantamento, os novos termos foram divididos de acordo com a acepção da palavra-matriz e, posteriormente, identificada a categoria gramatical das bases e de seus produtos.

Cabe destacar que consideramos, na presente análise, apenas as formações com a sequência -iane utilizadas, especificamente, nos contextos e acepção já delimitados. Desse modo, antropônimos, tais como “Cabriane”, “Chatiane”, “Galiane”, “Judiane”, dentre outros possíveis, somente foram incluídos no *corpus* se reconhecidos como exemplos que veiculassem a noção de “pessoa que é X”, em contextos comunicativos informais. A forma livre “Iane”, igualmente, não pertence ao escopo da pesquisa. Logo, a sequência -iane ora observada não representa o nome próprio de livre curso na língua, mas tão somente aquela utilizada na formação contemporânea de novos termos vernaculares X-iane com a mencionada acepção. Reiteramos que termos já cunhados, homônimos das novas formações, não se mostram pertinentes a esta análise de caráter eminentemente sincrônico e, desse modo, estudos etimológicos correlatos, também, não foram contemplados.

Foram encontradas 92 palavras atípicas com a sequência -iane, circulando reiteradamente na língua. De um modo geral, são construções que têm por base nomes com função adjetiva (substantivos e adjetivos), como se pode observar no *corpus*, ilustrado no quadro em (01), em que as formas investigadas estão distribuídas de acordo com a categoria lexical da palavra-fonte.

Na interpretação desses itens lexicais, incide o grau de previsibilidade de significado das palavras tomadas como base (LANGACKER, 1987), o que implica significados mais transparentes e outros mais opacos, mais dependentes do contexto. Contudo, tanto nos vocábulos mais transparentes quanto nos mais opacos, observa-se, a partir das paráfrases construídas para definir cada palavra, uma relação sintática de subordinação, em que -iane é o núcleo, o determinado, do significado do primeiro elemento, o determinante, evidenciando um processo de predicação morfológica, nos moldes de uma típica derivação sufixal.

(01) Quadro das formações em -iane

GRUPO	TERMOS X-iane
A Total: 45	amiguiane, ansiosiane, babaquiane, bestiane, chatiane, ciniquiane, cretiniane, crentiane, doidiiane, duriane, educadiane, escraviane, escrotiane, estressadiane, estudiosiane, falsiane, fofiane, fresquiane, gordiane, gostosiane, grossiane, hipocriane, ingratiiane, invejosiane, lentiane, lerdiane, louquiane, magriane, maldosiane, maluquiane, metidiiane, obesiane, otariiane, parceiriane, perigosiane, pobriane, podriane, putiane, ridiculiane, safadiane, sinceriane, sonsiane, trouxiane, vadiane, vagabundiane.
B Total: 23	baleiane, bolsiane, bundiane, bucatiane, burriane, cabriane, caralhiane, cachorriane, capetiane, capivariiane, cobriane, diabiane, galiane, palitiiane, piraiane, piroquiane, sexiane, quenguiane, tartaruguiiane, trairiane, vaquiane, viboriane, zebriane.
C Total: 24	abusadiane, arrombadiane, biscatiane, craquiane, conversiane, droguiane, esqueciane, faveliane, fedidiiane, fuderiane, funkiane, iludiane, intrometiane, lacradiiane, lasquiane, namoriane, perguntiane, preguiciiane, recalquiane, respondiane, sofriane, traidoriane, verdadeiraiane, viciadiiane.

Os dados, em (01), distribuem-se em três grupos: A, B, C. No grupo A, inserem-se formações mais transparentes, construídas com uma base facilmente reconhecida como um adjetivo, por ser bastante usual. Em B, encontram-se aquelas em que a partícula -iane se conecta a bases substantivas, mas que exercem função adjetiva, motivadas por metonímia (“bolsa” > “bolsiane” = “que roda bolsinha, prostituta”; “sexo” > “sexiane” = “que é viciada em sexo”), ou por metáfora (“galinha” > “galiane” = “que é galinha”, no sentido pejorativo do termo). Em C, listam-se as formações que podem suscitar dúvidas de interpretação, pois estão bem mais sujeitas à paráfrase “pessoa que é X” para a definição da palavra-matriz, que pode um ser adjetivo participial, isto é, forma nominalizada de verbos do particípio passado (“esquecer” > “esquecida” > “esqueciane”), um adjetivo verbal (“sofrer” > “sofredora” > “sofriane”), ou um adjetivo denominal (“funk” > “funkeira” > “funkiane”).

Verifica-se nos dados listados em (01) que a partícula -iane se agrega prioritariamente a bases predicativas para formar um adjetivo avaliativo, o qual atribui certa propriedade ou qualidade à entidade designada, denotando, na maioria das vezes, depreciação. A adição dessa partícula a nomes adjetivados conduz à supracategorização (cf. BOOIJ, 2005, p. 273), uma vez que as novas formações pertencem à mesma categoria lexical da base; configurando, portanto, uma adição pleonástica e supérflua, em termos morfológicos.

Entretanto, semanticamente, o formativo amplia o significado da palavra-fonte, pois focaliza um caráter psicológico (raras vezes, físico) de alguém que se destaca por essa característica habitual, ao invés da forma adjetival simples, que indica tão somente uma propriedade, sem restringir o referente. Em outros termos, com o uso das formações X-iane, o foco aponta para o referente, que se constrói na interação comunicativa, ao qual se atribui a característica veiculada pela base, adicionando-lhe informações semânticas; no caso, propriedades de aspecto iterativo, em geral indesejáveis, de alguém conhecido pelos interlocutores, sobre quem o locutor exprime um juízo de valor negativo, escassamente, positivo.

Em (02), a seguir, pode-se observar o efeito de sentido desencadeado pelas formas X-iane e a estreita relação que estabelecem com o discurso, por exercer, sobretudo, função pragmática, visto não somente contribuir para o aumento do grau de informatividade, como também deixar claro o julgamento do falante perante o que diz.

- (02) “Todo mundo conhece uma **falsiane** – aquela amiga que parece suuuperlegal, mas na verdade age com a maior falsidade pelas costas”.³

Devido à inviabilidade de elencar o conjunto de fontes utilizado no levantamento dos dados e os contextos em que foram coletados, optamos por destacar, em (03), um representante de cada um dos grupos analisados.

- (03) A. “A Juliane é muito **lentie** meu Deus...Ainda não percebeu que o boy tá dando em cima dela... ow menina devagar.”.⁴

B. “quer saber? você é tão galinha que vou te chamar de **galiane** - Gato Conselheiro”.⁵

C. “Sai pra lá sua **INTROMETIANE** não pedi sua opinião. #Ridícula (sic)”.⁶

Nossa primeira hipótese é a de que -iane tenha surgido de cruzamentos vocabulares, ou melhor, da fusão de duas palavras existentes na língua, mais especificamente, da mescla de itens lexicais predicativos com nomes próprios formados com -iane: “Josiane”, “Liliane”, “Mariane”, dentre tantos outros. Note-se que tais antropônimos, além de terem uso habitual, não se confundem com possíveis novas formações e representam, de fato, uma das bases para a constituição dos cruzamentos.

A seção a seguir trata do estatuto morfológico da sequência -iane, tendo como pressuposto que esse formativo, a princípio com propriedades de *splinters*, provenientes do processo de Cruzamento Vocabular (doravante CV), está em vias de gramaticalização, passando a atuar como uma unidade derivacional nas formações X-iane. Como o CV é pouco ou quase nunca mencionado nos manuais de morfologia, por se tratar de um processo marginal à formação de palavras, em razão de ser regido pelo princípio da analogia, abrimos a seção com uma brevíssima introdução dessa criativa operação morfológica.

2. Estatuto morfológico da sequência -iane

Os CVs resultam de uma operação não concatenativa, em que duas palavras de livre curso na língua se fundem para formar uma terceira, que, ao mesmo tempo, retoma o conteúdo semântico das bases, gerando um novo significado, como em “macarronese” (fusão de “macarrão” com “maionese”) e “namorido” (fusão de “namorado” com “marido”). Dessa perspectiva, em um primeiro momento, as construções X-iane podem ser oriundas de CV, visto nada impedir que

3 Disponível em <<http://www.cloud765.info/2016/02/ana-paula-vira-meme-na-internet-olha.html>>. Acesso em 09 julho de 2016.

4 Disponível em <<http://www.qualeagiria.com.br/giria/lentiane/>>. Acesso em 09 de julho de 2016.

5 Disponível em <http://geradormemes.com/meme/edrb4>. Acesso em 02 de novembro de 2016.

6 Disponível em <<https://twitter.com/escrotild>>. Acesso em 09 de julho de 2016.

“falsiane”, por exemplo, tenha sido formada pelo cruzamento de “falsa” com N-iane, em que N-iane representa a expressão formal de antropônimos femininos comumente usados em nossa sociedade: “Cristiane”, “Luciane”, “Tatiane” etc.

Após análise exaustiva de vários tipos de CV (cf. GONÇALVES, 2006; ANDRADE, 2013), verificou-se a regularidade de uma parte não morfêmica em novas formações, que adquire algum estatuto morfológico pela frequência de uso, refletindo o que Bauer (2005), dentre outros autores, denomina de *splinter*.

Os *splinters* são reconhecidos como sequências iniciais ou finais de palavras formadas por CV que se conservam em novos CVs. Tais fragmentos caracterizam-se (a) semanticamente, pela vinculação a palavras, isto é, por evocação às formas de origem; (b) fonologicamente, pelo rastreamento do pé métrico nuclear da palavra-alvo, que, uma vez isolado, não se revela uma sequência fonológica com significado; caso contrário, o pé selecionado será o secundário; e (c) estruturalmente, por não constituírem um morfema especificado, dando mostras da interação inevitável entre os níveis gramaticais.

A título de exemplo, temos o CV “sorvetone”, um cruzamento das bases “sorvete” e “panetone”, para designar um “panetone de sorvete”. O pé métrico nuclear “tone”, perceptível nessa formação, embora não corresponda a nenhum constituinte morfêmico em “panetone”, reaparece em uma série de CVs que se baseia nessa mesma palavra: “frutatone”, “chocotone”, “trufatone”, “nutellatone”, “gelotone”, entre outros.

A observação dos dados coletados em seu contexto de uso viabilizou-nos identificar a forma “falsiane” (“falsa” + N-iane) como o CV motivador de uma série de novos itens; visto que, por analogia, deu origem a inúmeros outros CVs, nos quais a sequência -iane é recorrente, comportando-se como um *splinter*. Bauer (2005, p. 104-105) conceitua *splinter* como parte de uma palavra usada repetidamente na formação de novas palavras por cruzamento vocabular e afirma que tal fragmento pode ter três diferentes destinos: 1. desaparecer; 2. tornar-se afixo produtivo; 3. tornar-se palavra independente. Desse modo, é provável que o *splinter* final -iane tenha adquirido caráter sufixal.

Admitindo-se, então, que *splinters* podem atuar como afixos, o próximo passo é examinar se o *splinter* -iane está em fase de transição. Para tanto, recorremos aos parâmetros definidores de sufixos prototípicos, apontados e detalhados em Gonçalves & Andrade (2012, p. 122-123), e chegamos à conclusão de que a sequência -iane assemelha-se, e muito, a um sufixo, visto (a) fixar-se na borda direita da palavra formada; (b) ser uma forma presa, isto é, não funcionar isoladamente como comunicação suficiente; (c) realizar palavras morfológicas complexas sob um único acento; (d) exercer função sintática e semântica pré-determinada, ou seja, selecionar a categoria lexical (nomes com função adjetiva) e a classe semântica (nomes predicativos) do constituinte com o qual se combina, estabelecendo com ele relação sintática Determinante-Determinado (DT-DM); (e) criar palavras em série, demonstrando grande potencial de aplicabilidade na formação de novas unidades lexicais; (f) atribuir a mesma ideia (“pessoa que é”) a todas as formas a que se vincula, dado que o

produto final tende a ser interpretado pela versão tradicional do princípio de composicionalidade, isto é, pela soma dos significados das partes que o constitui; e, por fim, (h) não ser sensível às regras de apagamento na coordenação (fatoração) de termos derivados com o mesmo sufixo, assim como qualquer sufixo, à exceção de *-mente*, pois não se pode coordenar n-termos X-iane destituídos dessa partícula e acrescentar *-iane* apenas no último termo coordenado, já que o formativo carrega significado generalizado, o que o impede de ter livre curso na língua.

Pelo exposto, supomos que a sequência fonológica *-iane*, presente em formações que designam “pessoa que é X”, pode deixar de ser vista como um formativo sem definição categorial, já que carrega propriedades de um *splinter* ou até mesmo de um sufixo. Nesta análise, temos como premissa o fato de que o léxico e os estratos gramaticais não podem ser tratados em separado e, por isso mesmo, independentemente da categoria morfológica concedida ao formativo *-iane*, imprescindível a uma descrição de cunho cartesiano e dicotômico, lançamos mão do modelo da Morfologia Construcional (BOOIJ, 2007; 2010), em que não há distinção rígida entre a composição e a derivação, e até mesmo entre morfologia flexional e derivacional. Na seção subsequente, apresentamos resumidamente esse aporte teórico, que fundamenta a nossa proposta de formalização das construções X-iane.

3. Fundamentação teórica

A Morfologia Construcional inscreve-se entre os vários modelos da Gramática das Construções (GC), que, por sua vez, tem origem na Linguística Cognitiva, sobretudo, nas obras de Langacker (1987), Fillmore (1988) e Goldberg (1995). A GC, e suas variadas abordagens, diferentes umas das outras, teoriza sobre como a gramática pode ser representada na mente dos falantes, com o objetivo de desenhar um quadro o mais fiel possível da realidade psicolinguística da linguagem. Esse referencial teórico tem sido aplicado com sucesso na investigação tipológica das construções (CROFT, 2001), na pesquisa sintática (GOLDBERG, 1995; 2006), e em pesquisas no âmbito da fonologia (BYBEE, 2001) e da morfologia (BOOIJ, 2007; 2010).

Modernamente, a investigação sobre a linguagem segue em direção da fluidez categorial das unidades gramaticais, e os modelos teóricos, sob a rubrica da GC, enquadram-se nessa nova tendência, pois partem do princípio de que os fenômenos linguísticos estão distribuídos em um amplo *continuum*, no qual não há fronteiras rigidamente delimitadas entre o léxico e a gramática (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica).

Na visão da GC, construções são pareamentos aprendidos de forma e significado, como bem ilustra a definição de Goldberg (2006):

um padrão linguístico é reconhecido como uma construção, contanto que algum aspecto de forma ou de função não seja rigorosamente previsível a partir dos seus componentes ou de outras construções reconhecidas já existentes. Além disso, padrões são armazenados como construções, ainda que sejam totalmente previsíveis [regulares], desde que ocorram com frequência suficiente. (GOLDBERG, 2006, p. 5, tradução nossa).

Em sendo assim, todos os níveis de análise gramatical envolvem construções: pareamento de uma forma particular com um significado específico (convencional), incluindo aí palavras monomorfêmicas e complexas, expressões idiomáticas parcialmente preenchidas e padrões lexicais regulares. Por conseguinte, é possível considerar, em uma análise morfológica, as determinações teóricas aplicadas na sintaxe por Goldberg (1995; 2006), em especial, as relacionadas aos tipos de conexão que se estabelecem entre as construções.

Nas construções morfológicas, posições fixas são preenchidas por formativos, desconsiderando não só a sua etiqueta lexical, uma vez que podem ou não corresponder a um lexema, mas também as regras norteadoras de relações sintáticas e semânticas entre um e outro constituinte. Em decorrência, construções são vistas como esquemas generalizados (esqueletos formais desprovidos de informação proposicional), preenchidos mediante o conhecimento lexical do falante com unidades existentes na língua, interrelacionadas formal, sintática e semanticamente; um modelo capaz de licenciar o surgimento de itens nos moldes X-iane.

A análise por meio de esquemas construcionais se mostra bem mais eficiente e econômica, pois, a partir deles, além de ser possível o delineamento da estrutura de palavras já existentes e a especificação de como novas palavras complexas podem ser criadas, é possível também avaliar características e propriedades em separado de um ou mais elementos de uma expressão linguística.

Em princípio, esquemas são mais adequados para analisar a estrutura de palavras complexas, sejam elas produtos de composição (e subtipos), de cruzamento vocabular ou de derivação. O fato de os esquemas construcionais apresentarem uma posição fixa e outra aberta, não se distinguindo de modo tão significativo de palavras morfológicamente complexas (derivadas ou compostas), impulsiona Booij (2007) a propor uma formalização esquemática para os três padrões morfológicos mais comuns em Holandês, ilustrada em (04), abaixo. Nestes esquemas, as variáveis X e Y representam as sequências fonológicas e as variáveis x e y, as categorias lexicais. Os esquemas de derivação (04-b e 04-c) expressam a generalização de os afixos não possuírem etiqueta lexical, e da prefixação, diferentemente da sufixação, ser neutra, dado as palavras prefixadas pertencerem à mesma categoria da base.

- (04) a. compostos com cabeça lexical à direita: $[[X]_x][Y]_y$
b. nomes sufixados: $[[X]_x Y]_y$
c. nomes prefixados: $[X[Y]_y]_y$

Considerando que palavras são instâncias particulares de construções, elencadas em (04), cada uma delas tem a sua própria representação, seu esquema específico. Um item lexical, como, por exemplo, “samb-ista”, é contemplado como uma das instâncias da construção abstrata de sufixação, reproduzida em (04-b). Esquemas, portanto, são moldes construcionais preenchidos com as representações de conceitos genéricos armazenados na memória, os quais fazem parte do conhecimento lexical dos falantes, e o material linguístico selecionado para compor essa representação é disposto sequencialmente na construção, associando, desse modo, a estrutura formal com a estrutura semântica.

Uma importante fonte de criatividade e produtividade linguística diz respeito à capacidade de expansão dos esquemas construcionais, que admitem ser preenchidos, por analogia, com novos itens, sintagmas ou outras construções já utilizados e estocados na memória. Na próxima seção, propomos a formalização do esquema morfológico relativo às construções X-iane, tendo em foco que os elementos constitutivos dos processos de formação de palavras podem sofrer mudanças categoriais, a depender do conteúdo semântico veiculado, fato que interfere diretamente nas suas funções gramaticais e lexicais.

4. Formalização das construções X-iane

Vimos, anteriormente, que *splinters* compartilham diversas características com os afixos; por isso mesmo, podem ser analisados pelo padrão geral de derivação, proposto por Booij (2007): $[[X]_X Y]_Y$. Tomemos como exemplo a forma “falsiane”, constituída com a sequência -iane, antes apenas o pé nuclear da palavra-matriz N-iane, ou seja, um elemento não morfêmico, mais precisamente um *splinter*, que, por (a) se fixar à direita, em termos de posição e fixidez; (b) selecionar a categoria lexical da base; e (c) formar palavras em série, atua como se fosse um sufixo. Pela força do uso, a sequência -iane, presente em formações morfológicamente complexas, passou a denotar “pessoa que é”, como uma espécie de ênfase ao significado veiculado pelo item lexical que lhe serviu de base.

Não raro, se uma determinada interpretação idiossincrática se repete em uma palavra complexa recém-inventada, implica a existência de uma palavra de modelo especificado, a exemplo de X-iane, em (05), em que SEM representa o conteúdo formal e semântico da construção base [X], e os índices subscritos (i) e (j) identificam a categoria lexical das unidades instanciadas na construção, ou seja, se pertencem à classe de substantivos, adjetivos ou verbos.

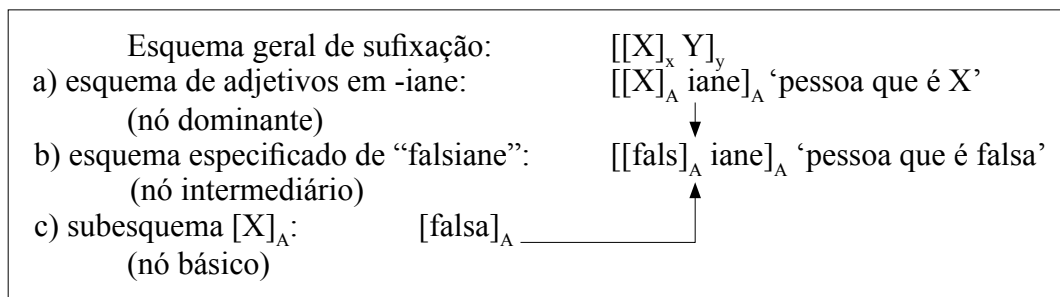
(05) $[[x]_i [iane]]_j \leftrightarrow [“pessoa que é” SEM]_j$

Booij (2007) concebe um léxico hierarquizado e organizado por esquemas (e subesquemas) construcionais, os quais representam generalizações sobre conjuntos de palavras complexas com diferentes graus de abstração, visto que

os itens complexos são especificados individualmente no léxico na medida em que vão sendo convencionalmente estabelecidos. A relação entre o esquema abstrato e suas instanciações peculiares pode ser descrita por representação arbórea que tem o referido esquema como nódulo dominante. Palavras individuais formam o nó mais baixo das árvores e herdam as propriedades dos nós pelos quais elas são dominadas”. (BOOIJ, 2007, p. 14, tradução nossa).

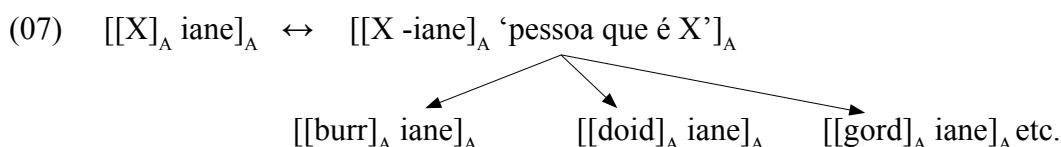
Analogamente às construções de padrão sintático, as conexões entre as construções morfológicas se estabelecem por herança, nos termos de Goldberg (1995), do tipo por instanciação, o que habilita a captação de propriedades morfossemânticas comuns entre elas. O item “falsiane”, por exemplo, pode ser representado no léxico, conforme o quadro, em (06), a seguir.

(06) Representação esquemática do item lexical “falsiane”:



De acordo com Booij (*op. cit.*), as palavras complexas estão autorizadas a ter múltiplas ligações no léxico, uma vez que o nó intermediário pode herdar propriedades do nó dominante, e as propriedades herdadas pelo item especificado portam informações redundantes, circunscritas nas instanciações dos nós dominantes e inferiores, com base na dinâmica ativação de conceitos disponíveis e armazenados na memória. Assim, o item “falsiane” também herda características semântica e formal de sua base (06-c), ou seja, do lexema “falsa”, o qual se liga, por instanciação, à construção especificada “falsiane” (06-b), que por sua vez é uma das possíveis instanciações do esquema de derivação em -iane (06-a).

A partir do esquema em (06-a), várias palavras podem ser criadas por meio do mecanismo de unificação formal. Isso ocorre quando a posição em aberto do esquema passa a ser preenchida por outras sequências fonológicas. O esquema em (06-a) é unificado, ou seja, serve de referência para formações no mesmo padrão, quando a posição $[X]$ é preenchida, por exemplo, com o adjetivo “sincera”, gerando o item de adjetivo “sinceriane” (“pessoa que é sincera”). Ilustra-se a seguir, em (07), a unificação do esquema abstrato de sufixação em -iane, em que o esquema em (06-c) pode ser instanciado pelo item lexical selecionado pelo falante, de acordo com as suas necessidades discursivas, a exemplo de “burra”, “doida”, “gorda” etc.



Parece-nos lícito afirmar que a partícula -iane, com a acepção de „pessoa que é“, agrega-se a palavras de função adjetiva, incorporando, assim, um padrão especificado de derivação avaliativa. Esse comportamento evidencia que a sequência fonológica -iane, inicialmente considerada por nós, um *splinter*, está em plena trajetória de gramaticalização, ao desempenhar a função de um sufixo avaliativo, que expressa pejoratividade, e, na maior parte das vezes, veicula juízo depreciativo, como se pode observar em (08), abaixo.

(08) “Então de (sic) valor as suas amigas de verdade, [...] a que fala que você ta (sic) sendo **otariane**, **trouxiane** e **babaquiane** que te ajudam, principalmente aquelas que mandam prints e os audios (sic) kkkkkkkk [...]”.⁷

7 Disponível em <<http://vamosdefuscathayetiff.blogspot.com.br/2015/09/eu-te-amo-miga.html>>. Acesso em 03 de março de 2016.

A mudança em curso da partícula -iane, passando de *splinter* a sufixo derivante de adjetivos, manifesta-se no uso de algumas formações ainda empregadas como antropônimos, os quais, de acordo com a classificação tradicional de palavras, pertencem à classe dos substantivos, pois, semanticamente, designam seres ou entidades, conforme ilustrado em (09).

- (09) a. “Vascaína, Camila Pitanga sofre com derrota e se chama de ,**Sofriane** Pitangão”.”⁸
b. “Próxima vez que eu e **bestiane** for (sic) no shopping agente (sic) vai fazer isso”.⁹

Esses usos tipificam um nítido caso de gramaticalização. A sequência -iane, com a acepção de “pessoa que é”, antes um *splinter* oriundo de CVs que têm como uma das bases um nome próprio nos moldes N-iane, vem perdendo o potencial de evocar os seres designados por suas formas de base (primordial a um *splinter*) e ganhando a função gramatical de estruturar novos adjetivos. Nos exemplos em (09), a partícula -iane ainda constitui palavras interpretadas como substantivos, por preservar a função essencial de um *splinter*: evocar o significado da palavra primitiva; no caso de -iane, do ser denominado pela forma N-iane, da qual fazia parte. Logo, a sequência em questão guarda resquícios formais e semânticos da construção original, característica básica de itens em gramaticalização (cf. MARTELOTTA, 2011).

Os aspectos ora avaliados confirmam a flutuação do formativo -iane entre comportar-se como um *splinter* e um sufixo, ratificando a proposta de Andrade (2013), no que diz respeito (a) à constituição de um *continuum* radical-afixo e (b) ao processo subjacente à construção X-iane posicionar-se entre o cruzamento vocabular e a derivação no *continuum* composição-derivação.

Ainda a favor da disponibilidade da construção X-iane, mencionamos o Princípio de Coerência Semântica (GOLDBERG, 1995, p. 50), segundo o qual somente papéis semanticamente compatíveis podem ser fundidos em uma construção, pois, segundo Goldberg (1995), as construções, por si sós, portam significado. Aplicando-se esse princípio sintático ao nível da palavra, podemos assumir que a construção sufixal avaliativa X-iane reconheça exclusivamente como base um nome com função adjetiva, pelo fato de já ser dotada de significação: a de predicar alguém. Por conseguinte, é natural que uma forma constituída com a partícula -iane, parafraseada como “pessoa que é”, se integre ao significado inerente a essa construção.

Os dados abaixo, em (10), extraídos de um horóscopo criado pejorativamente para destacar as características frequentativas e indesejáveis de cada signo, exemplificam bem o significado imanente à construção X-iane.

- (10) “Áries: **escrotiane** Touro: **baleiane** Gêmeos: **falsiane** Câncer: **sonsiane** Leão: **biscatiane** Virgem: **intrometiane**”.¹⁰

8 Disponível em <<http://revistaquem.globo.com/QUEM-News/noticia/2015/07/vascaina-camila-pitanga-sofre-com-derrota-e-se-chama-de-sofriane-pitangao.html>>. Acesso em 03 de março de 2016.

9 Disponível em <<http://ellen-rangel.blogspot.com.br>>. Acesso em 03 de março de 2016.

10 Disponível em <<https://twitter.com/signodabad/status/664641002804748288>>. Acesso em 03 de março de 2016.

Vale também lembrar que uma mudança de ordem semântica ou pragmática implica diferença formal (Princípio da Não Sinonímia, GOLDBERG, 1995, p. 67); no caso em foco, acrescenta-se a partícula -iane à palavra-base. Os itens X-iane, se analisados sob esse princípio, demonstram que a diferença parece ser muito mais de ordem pragmática do que semântica, o que corrobora a geração em série de novos termos que são selecionados frequentemente em situações comunicativas mais informais, por um determinado grupo de falantes.

Conclusão

Nesta comunicação, apontamos o surgimento de formações X-iane e, conseqüentemente, a categorização do novo constituinte morfológico -iane, que tem origem nos cruzamentos de itens predicativos com nomes próprios terminados com essa sequência. Vimos que o formativo em questão, ao adquirir o significado de “pessoa que é”, bem como a maioria dos *splinters* finais, exibe muitas características de sufixos, pois, além de estabelecer uma relação sintática de subordinação com o primeiro elemento nos moldes do padrão geral da sufixação: determinante-determinado, é uma forma presa, realiza palavras morfológicas complexas sob um único acento, e fixa-se na borda direita da nova palavra. Por ser um formativo de uso muito recente e apresentar diferentes graus de aplicabilidade, acreditamos que, na sincronia atual, o elemento -iane esteja localizado, no *continuum* radical-afixo, entre as categorias *splinter* e sufixo.

Uma abordagem nos moldes da Morfologia Construcional, como a apresentada aqui, assume que as categorias não têm fronteiras claramente demarcadas e, por isso, podem mudar com o decorrer do tempo. Portanto, a formalização por meio de esquemas construcionais se mostra bem mais apropriada à heterogeneidade tipológica das formações X-iane, já que a delimitação da partícula -iane não é tão nítida, pois ora se encaixa, com mais precisão, na categoria de *splinters*, ora na de sufixos.

O esquema construcional proposto sustenta a nossa hipótese de que os usuários da língua não mais necessariamente modelam as novas palavras terminadas em -iane a partir do CV “falsiane”, nem acionam informações etimológicas relativas ao antropônimo “Iane”. Isso porque os falantes, ao adquirirem conhecimento de esquemas morfológicos abstratos, baseados em um conjunto de palavras que segue um mesmo padrão, por se depararem com um número suficiente de palavras de um certo tipo, passam a acessar uma construção disponível no léxico que atenda o seu propósito comunicativo e, amparados pelos respectivos esquemas, ampliam, por analogia, esse conjunto de palavras com novas formações.

Como o léxico está em processo de contínua reconstituição, julgamos que os falantes estenderam o uso de -iane a outros adjetivos, a fim de qualificar, pejorativamente, alguém conhecido, ou a si mesmos, conferindo-lhe(s) as características psicológicas ou físicas indicadas pela palavra-fonte, devido à disponibilidade, no léxico, do esquema abstrato de derivação em -iane, conforme os exemplos “abusadiane”, “amiguiane”, “bestiane”, “vadiane”, dentre inúmeros outros que circulam informalmente na língua, além dos que estão por vir.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Katia Emmerick. Proposta de um *continuum* composição-derivação para o Português do Brasil. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras. Rio de Janeiro: *Universidade Federal do Rio de Janeiro*, 2013.
- BAUER, Laurie. The borderline between derivation and compounding. In: DRESSLER, Wolfgang U. *et al.* (Eds.). *Morphology and its demarcations*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 97-108, 2005.
- BOOIJ, Geert. *The grammar of words: an introduction to linguistic morphology*. New York: Oxford University Press, 2005.
- BOOIJ, Geert. *Compounding and derivation: evidence for Construction Morphology*. 2007. Disponível em <<http://www.hum2.leidenuniv.nl/booijsge/pdf/Compounding%20>>. Acesso em 05 de abril de 2013.
- BOOIJ, Geert. *Construction Morphology*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- BYBEE, Joan. *Phonology and Language Use*. New York: Cambridge University Press, 2001.
- Disponível em <<http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam033/00045525.pdf>>. Acesso em 13 de julho de 2013.
- CROFT, William. *Radical Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- FILLMORE, Charles. The mechanisms of ‘Construction Grammar’. *Berkeley Linguistics Society* 14, p. 35-55. 1988.
- GOLDBERG, Adele. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1995.
- GOLDBERG, Adele. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- GONÇALVES, Carlos Alexandre. *A ambimorfemia de cruzamentos vocabulares em português: uma abordagem por ranking de restrições*. *Revista da Abralín*, v. 5, n. 1 e 2, p. 169-183, dez. 2006..
- GONÇALVES, Carlos Alexandre & ANDRADE, Katia Emmerick. *El status de los componentes morfológicos y el continuum composición-derivación en portugués*. *Linguística*, 28 (2), p. 122-123. 2012.
- LANGACKER, Ronald W. *Foundations of cognitive grammar*. California: Stanford University Press, 1987.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança linguística*. São Paulo: Cortez, 2011.

Os sentidos do “português”: um estudo sobre o memorável em piadas brasileiras

Poliana Miranda Sampaio Almeida¹

Adilson Ventura²

Introdução

O português é burro! Será? A visão estereotipada do indivíduo é muito comum em piadas brasileiras. Estereótipo esse que é “herdado”, uma vez que é repassado de geração para geração através da propagação de piadas que, como se sabe, “vivem na boca do povo”. Não se pode afirmar, entretanto, a origem deste estereótipo, mas “como” esta imagem é constituída em cada texto é possível analisar.

Para tanto, pretende-se, neste artigo, analisar os sentidos do “português” presentes em quatro piadas publicadas aqui no Brasil em “O grande livro de piadas: 250 piadas para arrancar gargalhada de todos os amigos”. Tomar-se-á como base para esta análise a Semântica do Acontecimento, desenvolvida por Eduardo Guimarães, que considera que “o sentido deve ser tratado como discursivo e definido a partir do acontecimento enunciativo” (GUIMARÃES, 2002a, p.66), ou seja, o sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, entendida como um acontecimento, que instaura a própria temporalidade.

Segundo Guimarães (2002b, p.12), “A temporalidade do acontecimento constitui o seu presente e um depois que abre o lugar de sentidos”, dito de outra forma, no acontecimento, o presente recorta um passado (rememoração de enunciações) como memorável e projeta um futuro, a futuridade, que são as possibilidades de interpretação do enunciado.

Dessa forma, serão analisadas “piadas de português” observando-se os procedimentos enunciativos de produção de sentido – a reescrituração e a articulação³ (GUIMARÃES, 2009, p.50) – e como esses constroem o(s) sentido(s) do português e remetem a um memorável (ou memoráveis). O procedimento de reescrituração é entendido aqui como uma expressão se reporta a outra, redizendo

1 Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista. Professora efetiva de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Endereço eletrônico: miranda_poliana@yahoo.com.br.

2 Dr. em Linguística pela UNICAMP. Professor adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) Endereço eletrônico: adilson.ventura@gmail.com.

3 Nesta análise, não serão levados em consideração as subdivisões (classificações) da reescrituração e da articulação, desenvolvidos por Guimarães (2009), apenas o conceito geral destes termos.

“o já dito”, mas atribuindo algo ao reescriturado; já a articulação é responsável por estabelecer as relações semânticas entre os elementos linguísticos dentro do texto.

A seguir, serão feitas as análises das piadas selecionadas para este breve estudo filiado à Semântica do Acontecimento.

Análise de dados

Guimarães (2002b, p.5) afirma que “as expressões linguísticas significam no enunciado pela relação que têm com o acontecimento em que funcionam”. Desse modo, pretende-se analisar neste artigo o memorável presente no acontecimento de piadas de português produzidas no Brasil. Para tanto, serão utilizados os conceitos de *reescrituração* e *articulação* desenvolvidos por Guimarães dentro dos estudos da Semântica do Acontecimento.

Observe este primeiro texto:

No restaurante, Manoel confessa ao seu melhor amigo:

- *Eu sou o gajo mais feliz do mundo! A minha mulher me ama de verdade!*

- *Ora pois – estranha ele – E por que você está falando isso justo agora?*

- *Ah, ontem eu fiquei de cama por causa de uma gripe forte e ela me surpreendeu!*

- *Continuo sem entender.*

- *Calma! Deixe-me terminar! Ela estava tão feliz de eu estar em casa que não conseguia se conter! Pra qualquer pessoa que batia a nossa porta, até pro carteiro e pro leiteiro, ela gritava, cheia de entusiasmo: “Meu marido está em casa! Meu marido está em casa!”*

Ao dizer que “o *sentido* é constituído pelo modo de relação de uma expressão com outras expressões do texto”⁴, Guimarães traz a ideia de que *a reescrituração*, entendida aqui como “procedimentos pelos quais a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito” (GUIMARÃES, 2002b, p.28), constitui o(s) sentido(s) das expressões linguísticas dentro do texto.

Na piada em estudo, há dois personagens determinantes para a construção do sentido do português: Manoel e a mulher. Esses dois nomes são reescriturados no texto, respectivamente, pelas palavras: “eu, gajo, minha, me” e “ela, meu”. Apesar de não aparecer a nacionalidade de Manoel, a reescritura da palavra Manoel por *gajo* traz o memorável de português, pois, em piadas brasileiras,

4 GUIMARÃES, 2002b, p.28. Grifos nossos.

Manoel designa⁵ português e *gajo*, palavra utilizada pelo personagem, também trará este significado uma vez que é própria da linguagem de Portugal. Além disso, a referida piada encontra-se em uma seção do livro denominada “Piadas de português”, o que reforça esta conclusão.

Outro conceito importante para se compreender o(s) sentido(s) do português neste acontecimento é a *articulação*. Para Guimarães (2009, p.51), “a articulação é o procedimento pelo qual se estabelecem *relações semânticas* em virtude do modo como os elementos linguísticos, pelo agenciamento enunciativo, significam sua contiguidade”⁶. Isso será observado nos seguintes enunciados:

- (1) Eu sou o gajo mais feliz do mundo!
- (2) Minha mulher me ama de verdade!
- (3) Ela estava tão feliz de eu estar em casa que não conseguia se conter!
- (4) (...) ela gritava, cheia de entusiasmo.

No enunciado (1), *gajo* está articulado a *feliz* e, no (2), *me* articula-se a *ama de verdade*. O que se nota aqui é que a figura do homem (português) está associada à felicidade e ao amor verdadeiro. Já na enunciação (3), *ela* está articulada a *feliz* e *não conseguia se conter*, e, em (4), *ela* articula-se a *cheia de entusiasmo*. Isso significa que, para o homem, a mulher encontra-se feliz por ele estar em casa e ela amá-lo muito.

Considerando-se isso, é possível depreender que o português ocupa um lugar de inocente nesse acontecimento, uma vez que acredita que sua mulher está feliz por ele estar em casa. O memorável recorta uma enunciação passada que traz o português – Manoel – como pessoa burra em piadas brasileiras. Esse sentido é percebido não só pelo fato de Manoel acreditar na felicidade que sua presença proporciona a sua mulher, mas também pelo fato de o leitor “saber” que na verdade ele está sendo traído.

Enfim, é possível dizer que o humor dessa piada se dá pela ambiguidade presente na fala “Meu marido está em casa!” que funciona com os sentidos de aviso (para a mulher) e alegria (para o homem). O efeito de humor produzido por este enunciado centra-se na presença de um duplo memorável: o português é burro e a mulher é esperta. Isso se dá porque, nesta piada em análise, o português atribui um sentido a este enunciado de cuidado, de amor, que o coloca em uma perspectiva diferente do leitor; já a mulher, que não tem a nacionalidade divulgada, possui outros atributos, aqui,

5 Adotou-se aqui o conceito de designação desenvolvido por Guimarães (2002) que considera “A designação é o que se poderia chamar de significação de um nome (...). Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetido ao real, exposta ao real, ou seja, *enquanto uma relação tomada na história*”. (GUIMARÃES, 2002b, p.9, Grifos Nossos.)

6 Grifos nossos.

a esperteza, visto que a fala “Meu marido está em casa!” funciona tanto para avisar aos amantes que, naquele dia, ela não poderia atendê-los (o que mostra que a traição é uma prática corriqueira) como para enganar o marido. Por conta desse duplo sentido atribuído ao enunciado em questão, o português fica no lugar de “burro”, por atribuir cuidado, enquanto a sua mulher está enganando-o.

Observe este segundo texto:

Um português decidiu comprar um carro novo com capacidade para mais de sete pessoas. Foi até a loja e escolheu uma besta, sem nem ver o nome do carro, apenas porque era o modelo mais novo e bonito.

Passados alguns dias, decide sair para passear com a esposa e exibir o carro novo. Fazia a maior festa, buzina, mexia com o povo na rua etc. Até ser parado em uma blitz policial. O guarda então pergunta:

- Cadê o documento da besta?

O português responde:

- Está aqui, e lhe entrega a identidade.

O guarda então diz:

- O senhor se enganou, eu quero o documento da perua.

O português olha para sua mulher e diz:

- Ele quer o seu documento também.

Sabendo-se que as relações enunciativas do acontecimento constituem sentido (GUIMARÃES, 2009), serão observados, na piada acima, os procedimentos enunciativos de produção de sentido segundo as definições de Guimarães (2009).

É possível observar, a princípio, que há quatro nomes que aparecem reescriturados dentro do texto: carro, guarda, mulher e português. Retomando Guimarães que afirma que a reescrituração “consiste em redizer o que já foi dito” (GUIMARÃES, 2009, p.53), é possível dizer que, dentro dessa enunciação, *carro novo* é reescriturado por “besta, perua”; *guarda* por “lhe, eu, ele” e *mulher* por “esposa, seu”. Nota-se também que o modo de reescrituração relacionado à palavra *português* se difere dos demais nomes dentro do texto. Isso porque, *português* aparece reescriturado por “senhor” e de forma elíptica, observada através das desinências verbais das palavras “foi, escolheu, decide, fazia, buzina, mexia, diz”.

É necessário, ainda, verificar como essas palavras aparecem articuladas dentro do texto. A seguir, serão observadas com quais palavras/expressões ocorre a articulação de *português* e *mulher*:

- (5) Cadê o documento da besta?
- (6) Está aqui, e lhe entrega a identidade.
- (7) (...) eu quero o documento da perua.
- (8) Ele quer o seu documento também.

Para se compreender o modo como os nomes *português* e *mulher* aparecem articulados aqui, é necessário ressaltar o efeito de humor presente aí que se dá pela ambiguidade dos termos “documento, besta, perua”. O procedimento da articulação levará em consideração esse duplo sentido presente nessa enunciação. Assim, o nome *português* encontra-se articulado em (5) à *besta* e em (6) à *identidade*. Isso retoma enunciações passadas que dizem que o português ocupa um lugar de burro em piadas brasileiras e, nesse acontecimento, assumir a “identidade de besta” remete a este memorável. Já *mulher* está articulada à *perua* em (7) e *seu documento* em (8). Nesse caso, atribuir à mulher a “identidade de perua” traz o memorável de que *apenas* o homem português é burro; a mulher possui outros atributos, nesse acontecimento, aparece como pessoa fútil.

Logo, pode-se dizer que a construção do *sentido*, “produzido pelo acontecimento da enunciação” (GUIMARÃES, 2009, p.49), do português se dá pela ambiguidade dos termos *besta/perua* que ora funcionam como sinônimas de *carro* (para o guarda) ora como equivalentes a *português/mulher* (para o português). A palavra *documento* articulada à *besta* traz o memorável de que o português é burro, e isso, nesse caso, provoca risos uma vez que o próprio personagem (português) se reconhece enquanto *besta* (burro).

É possível observar, mais uma vez, a presença de um duplo memorável dentro do mesmo enunciado: o homem (português) é burro, a mulher não. E isso pode ser confirmado através da associação dos nomes *besta/perua*, pelo português, a ele (*besta*) e à mulher (*perua*). É importante notar que o próprio português (personagem) reconhece que *apenas* o homem, natural de Portugal, é burro; a mulher possui outros atributos. E isso, além de recortar o sentido de que “português é burro”, abre uma futuridade no qual este sentido está na latência de futuro, ou seja, pode-se reforçar este sentido em outros acontecimentos futuros.

Observe este terceiro texto:

Um agricultor português desabafa com um amigo:

- *Rapaz, você nem imagina. Uma praga está infestando toda a minha plantação!*
- *É mesmo? E tu não estás fazendo nada pra acabar com ela?*

- *Claro que estou! Não sou burro, ora pois! Estou usando DDT!*

- *DDT? – pergunta o amigo, assustado – Mas tu não sabes que esse produto está proibido? Isso causa câncer!*

- *Ora, e eu lá estou preocupado em como vão morrer essas pragas?*

A construção do sentido do português na enunciação acima se dá a partir do uso de determinadas expressões linguísticas reportando-se a outras que servem para “redizer o já dito” (GUIMARÃES, 2009), ou seja, por meio do processo de reescrituração.

Há, nesse acontecimento, quatro nomes reescriturados que servirão para compor o sentido que o português ocupa nessa enunciação. São eles: *amigo*, *praga*, *DDT*, *agricultor*. A palavra *amigo* aparece reescriturada por “rapaz”; *praga*, por “ela, essas pragas”; *DDT* é reescriturado por “esse produto, isso”. Já a palavra *agricultor* é reescriturada tanto pelas palavras “minha, tu, eu” como de forma elíptica, através das desinências verbais “estou, sou”. Essas palavras estabelecem relações semânticas com outras nesse acontecimento, e a maneira que elas aparecem articuladas aí, gerando significações, será analisado a seguir.

Primeiramente, é importante notar como as palavras *praga* e *DDT* aparecem articuladas dentro do texto. Essa aparece articulada a *produto proibido* e *causa câncer*; aquela, a *infestando toda a minha plantação*. A forma como essas palavras aparecem articuladas permite interpretar que há uma praga que precisa ser combatida, mas não utilizando um produto que traz malefícios à saúde do consumidor. Já a palavra *amigo* articula-se a *assustado* e isso dá indício de que o agricultor (português) não possua tanto conhecimento, visto que utiliza um produto proibido.

Observe agora estes enunciados:

(9) Um agricultor português desabafa com um amigo.

(10) Não sou burro, ora pois! Estou usando DDT!

O que se pode notar nos recortes acima é que *agricultor* aparece articulado a *português*, em (9), e a *burro* e *usando DDT*, em (10). As relações semânticas estabelecidas aí reportam ao memorável de que português é burro. O que é interessante notar é que o agricultor (português), em sua fala, nega ser burro. E essa negação já traz o memorável de português enquanto burro, isso porque é possível parafrasear o enunciado acima (10) como: “*Português é burro, mas eu sou inteligente, pois estou usando DDT!*”

O efeito de humor que funciona nessa piada se dá pelo duplo memorável *esperteza x burrice* presentes na fala “Ora, e eu lá estou preocupado em como vão morrer essas pragas?”. Apesar de o português se considerar esperto, sua atitude demonstra ignorância, falta de conhecimento, isso

porque ele compreendeu o enunciado “Isso causa câncer!” como a causa da morte das pragas (doença: câncer) enquanto o referido enunciado foi empregado pelo amigo para se referir à doença que o uso do DDT causará às pessoas, reforçando, portanto, o estereótipo de que português é burro dentro de piadas brasileiras.

Observe agora este quarto exemplo:

O Manuel trabalhava de mordomo na casa de um baita empresário cheio da nota. Certo dia, o ricaço estava dormindo e foi interrompido por ele:

- *Acorde, patrão! Acorde, ó pá!*
- *Ahn? O que foi, Manuel ? - perguntou ele, esfregando os olhos.*
- *É que está na hora do senhor tomar seu remédio para dormir.*

Para se entender como o sentido do português é construído nessa piada, será levado em consideração a construção dos sentidos de dois personagens: Manuel e empresário. Faz-se necessário, entretanto, salientar que, mais uma vez, apesar de a referida piada aparecer em uma seção do livro intitulada “Piadas de português”, a nacionalidade de Manuel não aparece. É possível, contudo, perceber que Manuel é português por duas razões: 1ª, o nome Manuel, em enunciações passadas, designa português em piadas brasileiras; 2ª, a expressão “ó, pá”, utilizada pelo referido personagem, dá indícios de sua origem, uma vez que essa linguagem é corrente em Portugal.

Quanto ao procedimento de reescrituração presente no texto, é possível fazer as seguintes considerações: *Manuel* aparece reescriturado, apenas uma vez, por “ele”. Já *empresário* aparece reescriturado de diversas formas: “ricaço, patrão, ele, senhor, seu, pá”. A partir daí, pode-se depreender que esse procedimento de retomada da palavra “empresário”, esse “redizer o já-dito” (GUIMARÃES, 2009), define quem é o personagem. Nota-se, pelas palavras selecionadas para a reescritura do nome, que este “empresário” é rico e ocupa uma posição superior, de chefia, a do Manuel. E, as diversas palavras utilizadas para se referir a ele servem para marcar bem essa posição.

A posição social que cada personagem ocupa na enunciação pode ser observada através da articulação dos nomes *empresário* e *Manuel*. Esse aparece articulado a *mordomo*, ou seja, aquele que serve a alguém; já aquele articula-se a *baita, cheio da nota, dormindo, esfregando os olhos, remédio para dormir*. Nota-se aqui duas situações: 1ª, a articulação do nome *empresário* a *baita, cheio da nota* reforça o *status* do mesmo; 2ª, *dormindo, esfregando os olhos, remédio para dormir* trazem a informação que o empresário sofre de insônia e precisa de ajuda, medicação para dormir.

Entretanto, o humor dessa piada se dará pela atitude contraditória do Manuel que pode ser percebida nas falas “Acorda, patrão” e “É que está na hora do senhor tomar seu remédio para dormir”.

Isso se dá por estar pressuposto⁷ no enunciado “Acorda, patrão” que o patrão já está dormindo, sendo incoerente acordá-lo pra tomar remédio para dormir. Assim, a fala “É que está na hora do senhor tomar seu remédio para dormir” traz o memorável de burrice, visto que na tentativa de servir ao patrão, demonstrando competência, Manuel faz o contrário. No entanto, para ele, acordar o patrão para dar o remédio na hora certa traz um memorável de competência. O conflito entre os memoráveis *competência x burrice* trará o humor desta piada e reforçará o sentido de que português é burro.

Convém ressaltar ainda que, nas piadas acima analisadas, há a presença do que Guimarães (2002b) denominou de “político”. Segundo este autor, “O político, ou a política, é para mim caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos” (GUIMARÃES, 2002b, p.16). Dito isso, pode-se afirmar que o português, nas piadas que constituem o *corpus* deste artigo, é “excluído” ao ser considerado *burro* e “incluído”, por ser *um ser humano*. Isso porque, ainda segundo Guimarães (2002b), “O político é a afirmação da igualdade, do pertencimento do povo ao povo, em conflito com a divisão do real, para redividi-lo, para refazê-lo incessantemente em nome do pertencimento de todos no todos” (GUIMARÃES, 2002b, p.17).

A construção do estereótipo “português é burro”, que pode ser observada nas piadas através dos procedimentos de reescrituração e articulação que trazem esse memorável, permite afirmar que o pertencimento do português a um grupo de pessoas burras pode construir um preconceito em relação à figura do cidadão português.

Os dados adquiridos nas análises deste trabalho *associados* à questão histórica do “descobrimento do Brasil” – onde o português assumia o papel de colonizador (civilizado) e o brasileiro, através da figura do índio, colonizado (não civilizado) – permitem, ainda, apontar que houve uma reconfiguração de papéis, visto que agora o português, ao ocupar uma posição de burro em piadas brasileiras, passa a pertencer ao grupo dos que “não têm conhecimento”, invertendo a ordem outrora ocupada por ele.

Considerações Finais

Sabendo-se que o significado de uma palavra ou expressão deve ser tomado no acontecimento, conforme a Semântica do Acontecimento, pôde-se observar, através dos procedimentos enunciativos de produção de sentido – a reescrituração e a articulação –, que o português ocupa, nas piadas analisadas, a posição de burro.

7 A palavra *pressuposto* empregada aqui leva em consideração o conceito de pressuposição desenvolvido por Ducrot (1987): “o pressuposto pertence antes de tudo à frase: ele é transmitido da frase ao enunciado na medida em que esse deixa entender que estão satisfeitas as condições de emprego da frase da qual ele é a realização” (p.33) e “a informação pressuposta é colocada à margem do discurso” (p.42). (DUCROT, Oswald. *Pressupostos e subentendidos (Reexame)*. In: DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas-SP: Pontes, 1987. Tradução: Ana Maria Guimarães e Eleni Jacques Martins).

Notou-se, ainda, que a ambiguidade presente nas referidas piadas traz um duplo memorável: no texto 01, *português é burro x mulher é esperta*; no 02, *português é burro x mulher é fútil*. É interessante salientar que, nesses acontecimentos, *apenas* o homem (português) ocupa a posição de burro, à mulher são atribuídas outras características como a esperteza e até a futilidade. Já as piadas 03 e 04 trazem o duplo memorável – *esperteza x burrice* – não mais tomadas na relação homem x mulher, mas referindo-se às atitudes adotadas pelo português naqueles textos. No texto 03, o agricultor (português) considera-se inteligente por utilizar DDT para matar as pragas que estão infestando a sua plantação, mas interpretar o enunciado “Isso causa câncer” como a causa da morte das referidas pragas revela a sua burrice; já em 04, o mordomo (português) demonstra a sua burrice ao acordar o patrão, que sofre de insônia, para tomar o remédio para dormir. Aí a relação *esperteza x burrice* se dá quando o português tenta ser eficiente, dando a medicação na hora certa, mas faz o contrário.

O presente desses acontecimentos recorta o memorável “português é burro” e projeta um futuro de interpretações – a futuridade – que reforça esse sentido ocupado pelo português em piadas brasileiras, sentido esse que traz o português como uma pessoa desprovida de inteligência, que se considera esperta, mas age como burra.

Referências bibliográficas

CALMON, Andrea. **O grande livro de piadas: 250 piadas para arrancar gargalhada de todos os amigos**. 9.ed. São Paulo: On Line, 2016.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. 2.ed. Campinas-SP: Pontes, 2002a.

_____. **Semântica do Acontecimento**. São Paulo: Pontes, 2002b.

_____. “A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido”. **Cadernos de Estudos Linguísticos** 51. Campinas-SP: UNICAMP, jan./jun. 2009. p.49-68.

Formas de tratamento nominais em conversas telefônicas: estudo prosódico comparado no espanhol do México e da Espanha

Diana Pereira Guimarães¹

Aline de Araujo Torres Gabriel²

Carolina dos Santos Fernandes³

As formas de tratamento nominais têm um papel fundamental para o funcionamento conversacional sendo que sua variação prosódica na conversação é determinante para a intensificação ou atenuação de diferentes atos de fala expressivos. Neste trabalho nos propomos a analisar os contornos melódicos de formas nominais em conversações telefônicas coloquiais no início, meio e final de turno de fala e em atos expressivos de acordo e desacordo. São analisadas 24 conversas telefônicas do *corpus* FISCHER com falantes do México e da Espanha. Os dados são de fala espontânea e as interações são familiares coloquiais (parentes ou amigos). Foram encontrados padrões prosódicos variáveis em função da posição da forma nominal no turno de fala, do ato expressivo em si e da variedade de espanhol analisada. Confirmamos em espanhol os dois resultados de Moraes e Thami da Silva (2010: 110 e 114) para foco e fundo dos vocativos apresentados para o português: “ataque melódico baixo sobre a sílaba pretônica, uma subida a um nível alto sobre a tônica, retornando a curva de F0 a um nível baixo sobre a postônica” ou uma “configuração melódica geral baixa, referida na literatura como entoação parentética; assim a sílaba pretônica do vocativo se situa num nível baixo, nível esse que continua a descer nas sílabas subseqüentes”. Entretanto, além da questão informativa de **foco** descrita pelos referidos autores, questões de funcionamento conversacional (seleção do falante, manutenção do turno de fala ou fim do turno de fala) bem como questões de expressividade (intensificação ou atenuação de atos de fala de agrado ou desagrado) e questões de variação dialetal do espanhol mostram diferentes implementações desses dois padrões prosódicos no que diz respeito a sua configuração melódica além do padrão ascendente ou médio apresentado no Atlas da entoação do espanhol para vocativos considerando cada um dos dois lugares.

1 Mestranda em língua espanhola na UFRJ.

2 Mestranda em língua espanhola na UFRJ.

3 Mestranda em língua espanhola na UFRJ.

Introdução

As formas de tratamento nominais (FTN) têm um papel fundamental para o funcionamento conversacional e sua variação prosódica na conversação é determinante para a intensificação ou atenuação de diferentes atos de fala expressivos. Neste trabalho nos propomos a analisar os contornos melódicos dessas formas em conversas telefônicas coloquiais no início, meio e final de enunciado de falantes do México e Espanha.

As FTN são categorias constitutivas da interação dialogal e são chamadas relacionemas, pois são o primeiro recurso que os interlocutores utilizam para se relacionar. As FTN têm uma função alocutiva, ou seja, de instaurar ou manter uma relação com o interlocutor. Diante disto, vimos a necessidade de estudá-las porque são categorias constitutivas da interação dialogada. Neste contexto, analisaremos as formas de tratamento nominais nas categorias (Kerbrat – Orecchioni, 2011):

- **Formas relacionais** – Abrange termos de parentesco como colega, irmão, amigo, etc;
- **Nome de pessoa** – Nomes próprios, nomes de batismo, apelidos...
- **Forma de tratamento** – Formas como “senhor”, “senhora”, “senhorita”;
- **Formas afetivas** – Expressam carinho e/ou intimidade (maior aproximação entre interlocutores).

No que se refere aos estudos prévios das FTN no âmbito prosódico, destacamos a investigação de Moraes e Silva (2010) em que analisam se a prosódia é suficiente para desfazer a ambiguidade de vocativo e apostrofo para o português. No caso do vocativo, tem-se dois padrões, segundo sua posição na frase: um contorno ascendente (-descendente) em posição inicial, ou seja, ataque melódico baixo sobre a sílaba pretônica, uma subida a um nível alto sobre a tônica, retornando a curva de F0 a um nível baixo sobre a postônica, e outro baixo, parentético, em posição final, em que a sílaba pretônica do vocativo se situa num nível baixo, nível esse que continua a descer nas sílabas subsequentes. Segundo os autores,

O fato de o vocativo exibir padrões distintos, segundo a sua distribuição, inicial ou final, reforça a ideia de que esses padrões estariam manifestando funções também distintas (chamamento ou fática, respectivamente). (Moraes e Silva, 2010, p. 121).

Esta pesquisa estudará a entoação dos FTN dentro do contexto conversacional coloquial, ou seja, um contexto comunicativo espontâneo (sem nenhum planejamento prévio do texto). O *corpus* de nossa pesquisa é composto por conversas telefônicas e, que, segundo Briz (2002) são um protótipo de uma conversação. Segundo o já referido autor, uma conversação é um tipo de discurso oral, dialogal, imediato, dinâmico, cooperativo e não possui alternância de turnos pré-determinada, isto é, não negociada previamente pelos participantes ou pelo gênero interacional.

Cabe salientar que são conversas que têm até 30 minutos de duração e que não são conversas telefônicas prototípicas já que a seção de abertura e de fechamento não são comuns. Como fazem

parte de um projeto, a seção de abertura tem seu início com o informante dando permissão para a gravação da conversa e o fechamento é após 30 minutos.

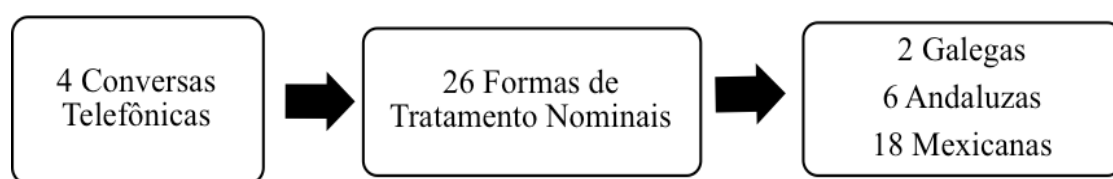
Assim, nossos objetivos são: a- Verificar o posicionamento mais frequente em que as FTN aparecem no enunciado; b- Observar as variações da Frequência Fundamental (F0)⁴ nas formas de tratamento nominais de acordo com suas posições nos enunciados; c- Descrever as diferenças encontradas nas variedades em questão; d- Verificar se a afirmação de Leech (1999) para vocativos na variedade mexicana se confirma no contexto da fala espontânea, a saber, uma maior frequência de vocativos em posição final de enunciado.

A relevância do nosso trabalho está em expandir o estudo das Formas de Tratamento Nominais (FTN) e suas propriedades no âmbito prosódico, em contexto conversacional no estilo de fala espontânea em seu registro coloquial.

Corpus e Metodologia:

Para este estudo, utilizamos o *corpus* FISHER⁵, composto de setenta e nove (79) gravações de conversas telefônicas. Essas gravações foram realizadas por ligações telefônicas de longa distância, com duração de 15 a 30 minutos, dos Estados Unidos para falantes de espanhol residentes em seu país de origem no ano de 1995 entre pessoas que se conhecem (familiares, amigos), portanto, são conversas coloquiais. A fala não é limpa e o vocabulário das conversas não é restrito.

Do total de gravações do nosso *corpus*, analisamos 24 conversas telefônicas correspondentes às variedades galega, andaluza e mexicana, sendo que em 4 conversas encontramos um total de 26 formas de tratamento nominais, das quais 2 são da variedade galega, 6 da variedade andaluza e 18 da variedade mexicana.



Esquema 1. Quantitativo de formas de tratamento nominais do *corpus*.

Sobre os informantes, é importante ressaltar que não há dados suficientes sobre os mesmos, tais como o nível de escolaridade ou a idade, uma vez que o *corpus* FISHER não disponibiliza

4 A F0 ou frequência fundamental é o correlato acústico das vibrações das cordas vocais e é medida em Hertz. Quanto mais rápido vibrarem, maior será a F0 e vice e versa.

5 O corpus FISHER é vinculado ao Projeto *The Intonation of Spanish Interrogatives: Dialectal and Pragmatic Variation*, de Simor Fraser University, Vancouver, Canadá.

essas informações, apenas pode-se deduzir as relações entre os interlocutores através das conversas gravadas nas ligações.

Nas conversas mexicanas tivemos 4 informantes: uma conversa entre mãe e filho e a outra conversa entre duas amigas. Na conversa galega tivemos 2 informantes também mãe e filho, e, na conversa andaluza tivemos 2 informantes que são amigas. Ou seja, um total de 8 informantes.

Após coletar quais formas de tratamento nominais são empregadas nas conversas, observamos o número de ocorrências e sua posição no enunciado (se ocorrem no início, meio ou fim do mesmo). E obtivemos as seguintes ocorrências, a saber, 6 iniciais, 5 mediais e 15 finais, como pode ser observado no quadro a seguir:

Tabela 1. Formas de Tratamento Nominais das variedades estudadas

Variedade	FNT	Ocorrências	Posição	Usos
Andaluzia	<i>Señora</i>	01	Inicial	Entre amigas
Andaluzia	<i>Mi amor</i>	01	Medial	Entre amigas
Andaluzia	<i>Gloria</i>	04	Inicial	Entre amigas
Galiza	<i>Mamá</i>	02	1 Medial/ 1 Final	Filho para mãe
Mexicana	<i>Mamá</i>	01	Medial	Filho para mãe
Mexicana	<i>Mi vida</i>	01	Final	Mãe para filho
Mexicana	<i>Pepe</i>	02	1 inicial/ 1 Final	Mãe para filho
Mexicana	<i>Hijo</i>	03	1 Medial /2 Finais	Mãe para filho
Mexicana	<i>Hijito</i>	03	1 Medial /2 Finais	Mãe para filho
Mexicana	<i>Güera</i>	08	Final	Entre amigas

Essas 26 formas de tratamento nominais foram submetidas ao programa computacional de análise acústica PRAAT (BOERSMA & WEENINK, 1993-2010) que nos permite identificar o seu contorno melódico e analisar o comportamento da Frequência fundamental (F0). Assim, sob o ponto de vista da análise fonética, verificamos o comportamento da frequência fundamental (F0) nas referidas formas de tratamento.

Posteriormente, realizamos a análise fonológica que constitui na atribuição de tons de acordo com o modelo SP_ToBI⁶ com raízes no modelo métrico-autossegmental (AM) de Pierrehumbert (1980) que prevê as formas:

- **H** que indica tom alto;
- **L** para tom baixo;

6 *Spanish Tones and Break Indices*. Sistema que constitui uma nova proposta de etiquetagem prosódica da língua espanhola capaz de representar os contrastes entonacionais encontrados em cada variedade e que se baseia no modelo métrico-autossegmental, de Pierrehumbert (1980).

- **M** para tom médio (sendo esse observado somente na variedade mexicana e como tom de fronteira);
- * que indica a sílaba tônica da palavra;
- % que marca a fronteira (final) do enunciado;
- > que indica o pico tonal da sílaba tônica encontra-se deslocado para a sílaba posterior.

Análise prosódica

Variedade Galega:

Na variedade galega, (conversa entre mãe e filho) houve apenas 2 ocorrências com a mesma forma de tratamento “*mamá*”, mas em posições distintas (medial e final). Ambas proferidas pelo informante do sexo masculino. Sendo que o comportamento tonal em ambas as formas é baixo configurando no acento nuclear L*, ou seja, sílaba tônica baixa. E divergindo no tom de fronteira, onde na posição medial é baixo-ascendente (LH%) e na posição final o contorno segue baixo (L%), como ilustram as figuras 1 e 2, respectivamente:

A: Y café y Colacao y eso todo hay

B: Hombre claro má si claro *mamá* cómo no va a haber

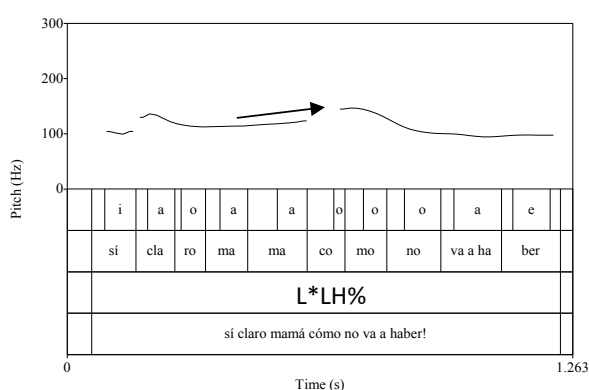


Figura 1. Forma de Tratamento Nominal “*mamá*” da variedade galega, posição medial, produzido pelo informante masculino.

A: Y entonces por la calle no puede hablar con nadie?

B: por la calle no hablas con nadie *mamá*

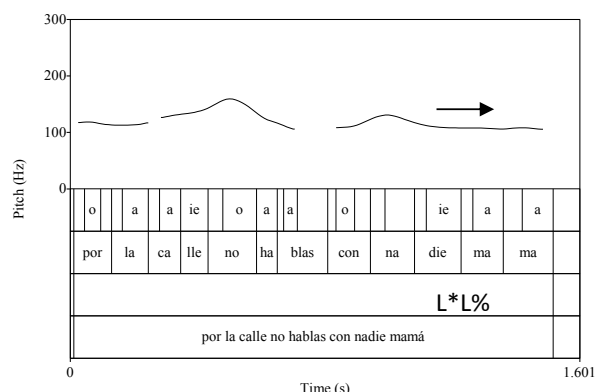


Figura 2. Forma de Tratamento Nominal “*mamá*” da variedade galega, posição final, produzido pelo informante masculino.

Variedade Andaluza:

Nas 6 formas de tratamento nominais analisadas na variedade andaluza, todas proferidas por falantes do sexo feminino, nos quais observamos o contorno ascendente, com o padrão L+H* em três formas de tratamento nominais – “*Mi amor*”, “*Gloria*”⁷ e “*Señora*”, a primeira em posição medial e as duas últimas em posição inicial – e L+>H* (pico deslocado na pós-tônica), na forma de tratamento nominal “*Gloria*” em posição inicial, em outros 3 momentos da conversação.

⁷ Na variedade Andaluza, a forma de tratamento nominal “*Gloria*” aparece quatro vezes, sendo que em 1 o padrão é L+H* e em 3 momentos com o padrão L+>H*, todas em posição inicial.

No entanto, o tom de fronteira dessas 6 formas são variáveis: nas formas de tratamento nominal, cujo acento tonal é L+H*, observamos: tom alto-ascendente (HH%) em “*Mi amor*”, com a pretônica baixa, a tônica em movimento de subida e o final do contorno em contínua elevação; tom circunflexo (LHL%) em “*Gloria*”, com pico na tônica e outro na pós-tônica, seguido de um descida e finalizando com subida-descida; e tom alto-descendente (HL%) em “*Señora*” em que a pretônica está em queda, seguida de um movimento de subida na sílaba tônica, finalizando com a pos-tônica alta seguida de uma queda.

Enquanto a forma “*Gloria*”, cujo acento tonal é L+>H*, apresenta o tom de fronteira alto-descendente (HL%) nas 3 ocorrências. Ou seja, a sílaba tônica em elevação, com o pico na pós-tônica, finalizando com um contorno alto e um movimento de descida final. Podemos observar os seguintes comportamentos pelas figuras a seguir:

A: Pues nada yo tenía muchísimas ganas de hablar contigo **pa decirte *mi amor* que muchísima suerte en tu primer día de trabajo**

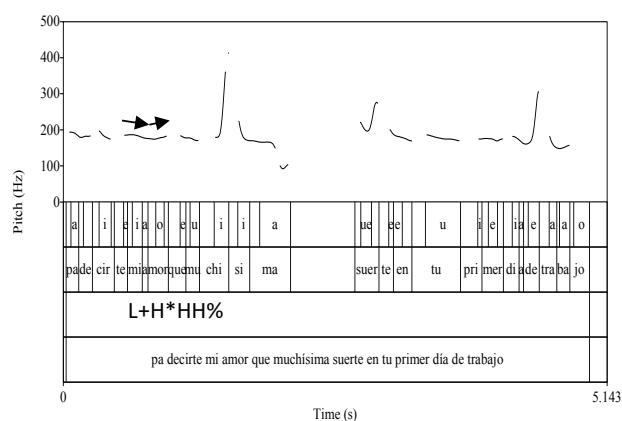


Figura 3. Forma de Tratamento Nominal “*Mi amor*” da variedade andaluza, posição medial, produzido pela informante feminina.

A: Desde luego se van a creer que me ha dado un ataque de religiosidad así muy gordo ¿no? Pero B: **no, *señora* pero es que tú sabes que yo creo mucho en esas cosas.**

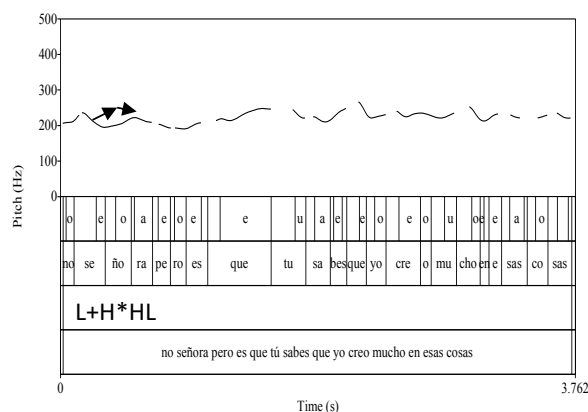


Figura 4. Forma de Tratamento Nominal “*Señora*” da variedade andaluza, posição inicial, produzido pela informante feminina.

A: Mira ***Gloria*** es que cuando ya a María le han mandado unos pendientes
B: Ah sí

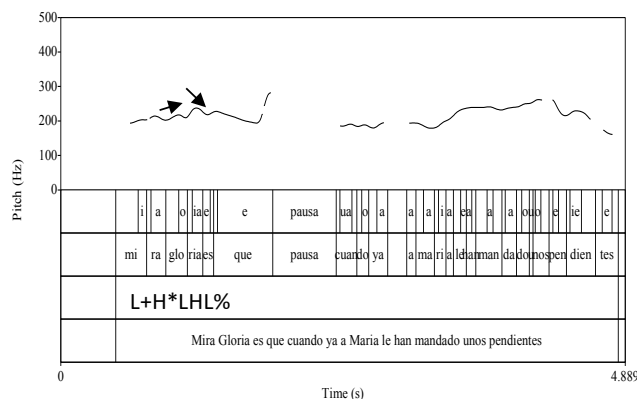


Figura 5. Forma de Tratamento Nominal “*Gloria*” da variedade andaluza, posição inicial, produzido pela informante feminina.

A: Oye ***Gloria*** pero vamos a ver yo no te pedí que averiguaras como se puede hacer una transferencia
B: sí pero he estado muy liada con lo de la tesis

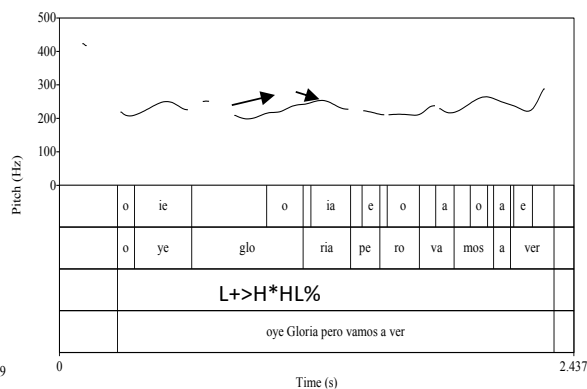


Figura 6. Forma de Tratamento Nominal “*Gloria*” da variedade andaluza, posição inicial, produzido pela informante feminina.

Em suma, contabilizamos 2 formas de tratamento nominais na variedade galega (uma na posição medial e outra na posição final) de contorno entonacional baixo. Ao passo que na variedade andaluza, obtivemos 6 formas de tratamento nominais (5 em posição inicial e 1 em posição medial) de contorno entonacional ascendente.

Variedade Mexicana

Nas 18 formas de tratamentos nominais analisadas na variedade mexicana, observamos que na conversa entre mãe e filho, o comportamento tonal mais recorrente foi o contorno ascendente de padrão fonológico **L+H***, sendo 4 formas em posição final – “hijo” (duas vezes), “Pepe” e “hijito” – e 1 em posição inicial – “Pepe”.

Nas duas primeiras formas de posição final, o tom de fronteira apresenta o contorno final médio (M%). Ou seja, nas referidas formas o contorno entonacional apresenta a sílaba tônica com o movimento de subida e a pós-tônica finalizando com o contorno médio.

A: nosotros, también estuvimos muy contentos,
¿verdad? sí.

B: Sí, qué bueno, **hijo**

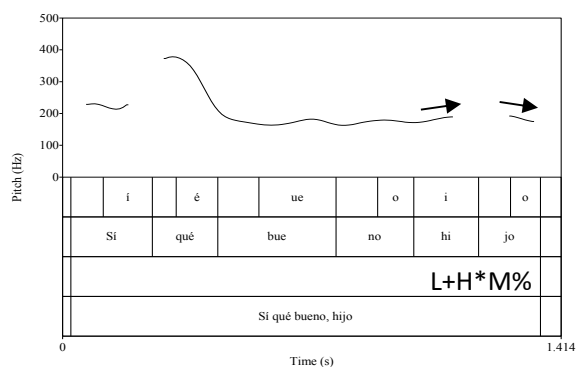


Figura 7. Forma de Tratamento Nominal “hijo” da variedade mexicana, posição final, produzido pela informante feminina.

A: ¿Ya cambió de intereses?

B: Sí no mira, mira **no sé qué ni pensar Pepe**

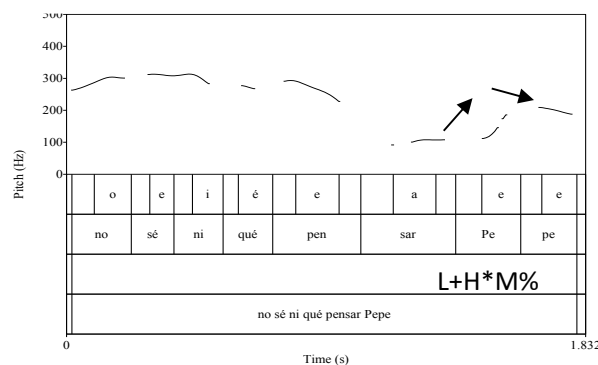


Figura 8. Forma de Tratamento Nominal “Pepe” da variedade mexicana, posição final, produzido pela informante feminina.

Enquanto que em “hijito” (posição final), o tom de fronteira é alto descendente (HL%). Observamos, da sílaba pretônica para a tônica um movimento de subida seguido de uma descida na pós-tônica até o fim do contorno. O mesmo comportamento é verificado em

“Pepe” posição inicial, com tom de fronteira também alto descendente (HL%): subida na sílaba tônica seguido de uma descida na pós-tônica ao fim do contorno.

A: Alfredo andaba fascinado con esto, ¡fascinado!
B: Ay, para que se le volviera repetir otra vez, hijito, ¿verdad?

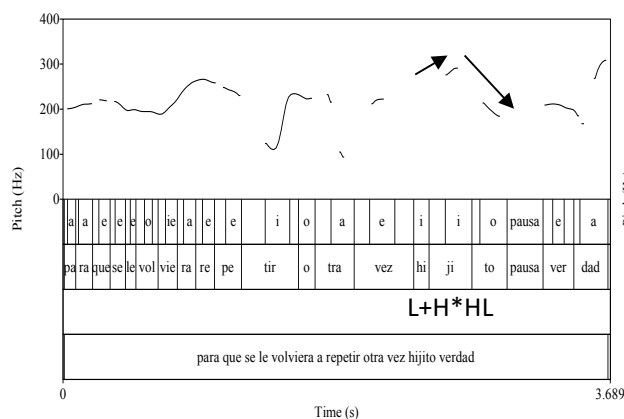


Figura 9. Forma de Tratamento Nominal “hijito” da variedade mexicana, posição final sucedido por pausa, produzido pela informante feminina.

A: no quiero que estos terrenos los pongan en mi nombre, mira Pepe lo de menos seria poner en su nombre

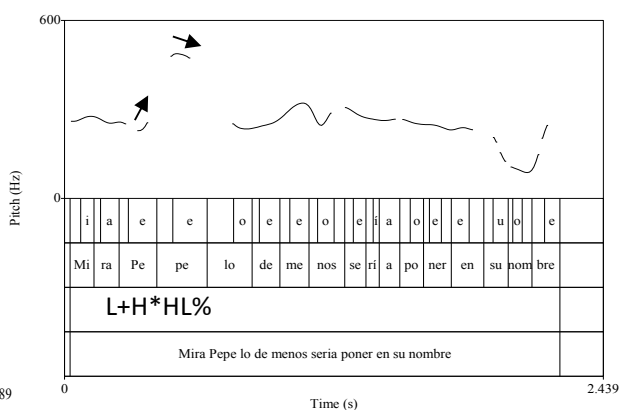


Figura 10. Forma de Tratamento Nominal “Pepe” da variedade mexicana, posição final sucedido por pausa, produzido pela informante feminina.

Os outros contornos verificados dessa conversa foram: contorno descendente de padrão H+L*, nas 3 formas: “hijito” (em posição medial e final), “hijo” (posição medial) e “Mi vida” (posição final); Sendo em “hijito” divergente no tom de fronteira: na posição medial, observa-se da sílaba pretônica para tônica um movimento do contorno entonacional de descida que continua na sílaba pós-tônica, mas que na posição medial segue em queda (L%). Já na posição final, o contorno final segue uma altura média (M%).

A: Uhum
B: Ya el cáncer en los huesos, se te empiezan hacer polvos los huesos hijito y se te quiebran

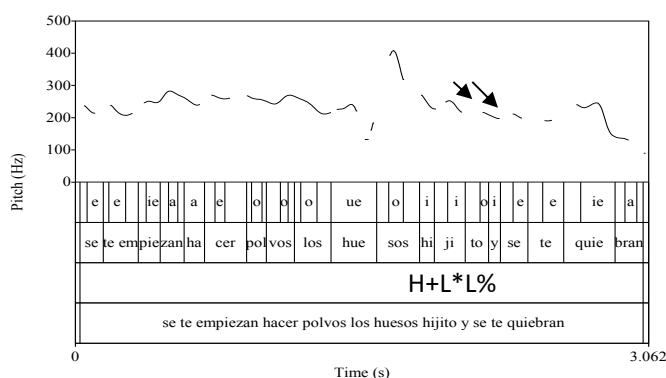


Figura 11. Forma de Tratamento Nominal “hijito” da variedade mexicana, posição medial produzido pela informante feminina.

A: No pues, qué bueno, mamá. [noise]
B: Pues ahí, ahí ando, haciéndole la lucha, hijito

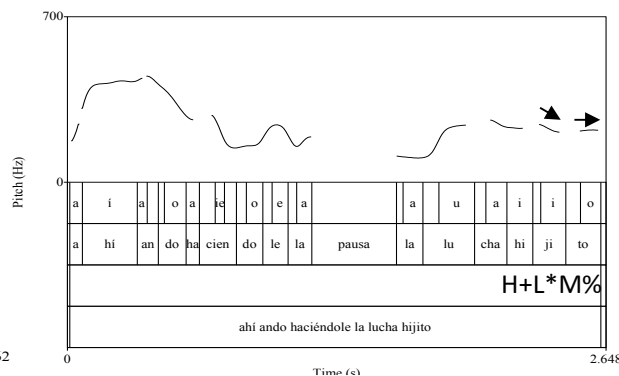


Figura 12. Forma de Tratamento Nominal “hijito” da variedade mexicana, posição final produzido pela informante feminina.

As formas “*hijo*” (posição medial) e “*Mi vida*” (posição final) apresentam o mesmo comportamento: sílaba tônica em queda seguida de um movimento de uma leve subida na pós-tônica, finalizando com um contorno baixo ascendente (LH%).

A: Sí, no, Lucy me apoya en cualquier cosa, sí
B: Ah, qué bueno, **pues tú sabes, *hijo*, ya te dije**

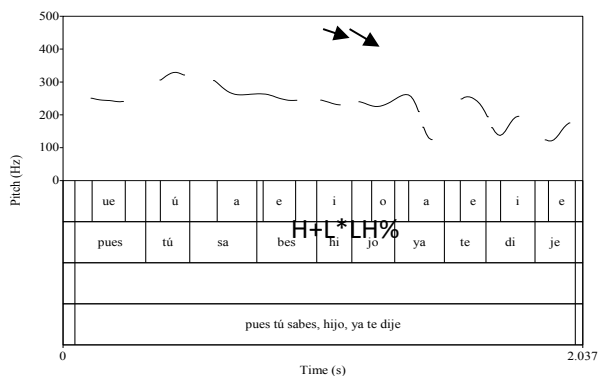


Figura 13. Forma de Tratamento Nominal “*hijo*” da variedade mexicana, posição medial produzido pela informante feminina.

A: Que bueno que hablé contigo
B: Sí ***mi vida***

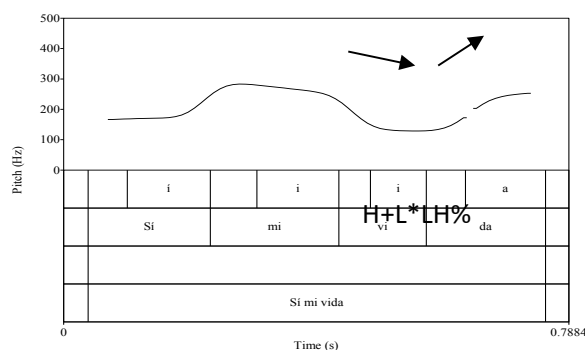


Figura 14. Forma de Tratamento Nominal “*Mi vida*” da variedade mexicana, posição final produzido pela informante feminina.

E o contorno baixo de padrão L* encontrado apenas em 1 forma de tratamento nominal, “*Mamá*”, em posição medial, com tom de fronteira baixo ascendente (LH%). Ou seja, da sílaba pretônica para a tônica o contorno entonacional segue baixo e finaliza com um leve movimento de subida.

B: Oye, cuéntame del niño, qué tal le fue en Canadá
A: No hombre, estaba feliz, ***mamá*, encantadísimo**

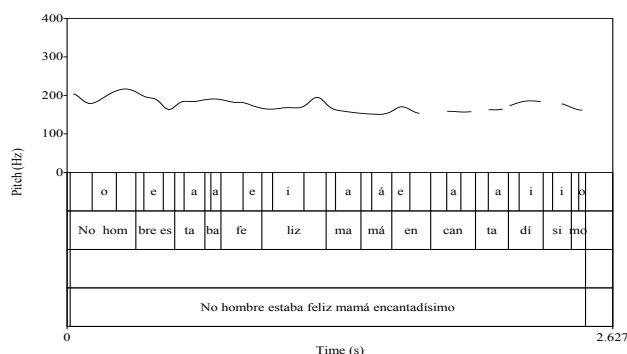


Figura 15. Forma de Tratamento Nominal “*mamá*” da variedade mexicana, posição medial produzido pelo informante masculino.

Já na conversa entre amigas, a forma de tratamento nominal predominante em 8 ocorrências foi “*Güera*” de contorno descendente em posição final, com o padrão H+L*L%. Ou seja, a sílaba tônica começa alta, porém ocorre uma queda na própria tônica e a pós-tônica segue em queda.

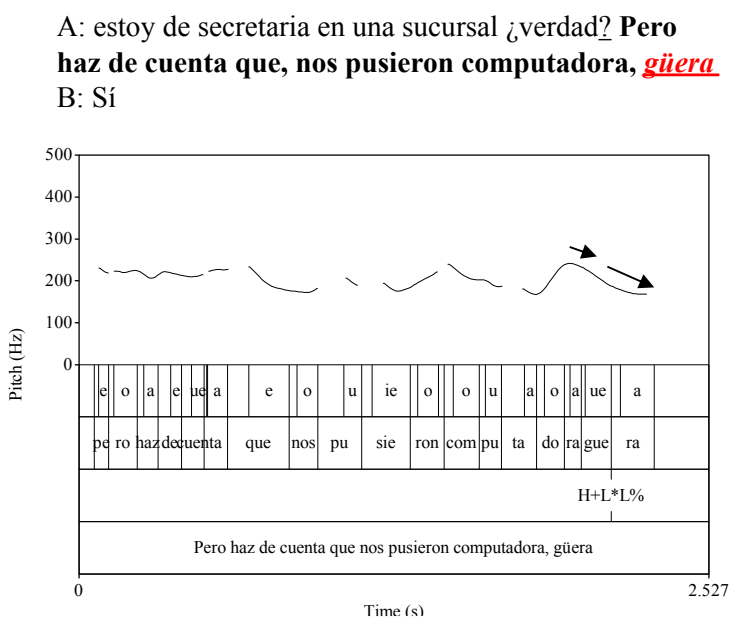


Figura 16. Forma de Tratamento Nominal “*guera*” da variedade mexicana, posição final produzido pela informante feminina.

Em suma, contabilizamos 18 formas de tratamento nominais na variedade mexicana (14 em posição final, 3 em posição medial e 1 em posição inicial), sendo os contornos mais predominantes ascendente (conversa entre mãe e filho) e descendente (conversa entre amigas)

Conclusão

Obtivemos nas duas conversas mexicanas o total de 18 formas de tratamento nominais; 14 em posição final, 3 em posição medial e 1 em posição inicial. Desse modo, confirmamos, na variedade mexicana, a afirmação de Leech (1999) que há uma maior frequência de vocativos em posição final de enunciado.

Na conversa entre Mãe e Filho o padrão mais recorrente em 3 das 6 formas de tratamento nominais foi L+H*M% na posição final, ou seja, padrão médio como no Atlas da entoação do espanhol para vocativos da variedade Mexicana (DF). Ao passo que na posição medial, o padrão fonológico apresenta resultados variáveis.

Encontramos 8 ocorrências da forma de tratamento nominal “Güera” na conversa entre duas amigas. Em todas as ocorrências, esta forma aparece em posição final de enunciado. O padrão mais recorrente de 7 em 8 ocorrências foi H+L*L%.

Nas duas conversas da Espanha (variedades galega e andaluza) tivemos um total de 8 formas de tratamento nominais; 5 em posição inicial, 2 em posição medial e 1 em posição final. Desse modo, a posição mais recorrente foi a posição inicial.

Na conversa entre Mãe e Filho (Galiza), houve 2 ocorrências com a forma “mamá”: uma na posição medial e outra na posição final. Sendo o comportamento tonal descendente, em ambas posições, configurando no acento nuclear L* com a diferença no tom de fronteira onde na posição final continua baixo L% e na posição medial é baixo-ascendente LH%. Neste caso, a configuração melódica assemelha-se a um dos resultados descrito por Moraes e Silva (2010), de configuração melódica baixa.

Na conversa entre amigas (Andaluzia), a posição inicial foi mais recorrente, com o padrão L+>H*HL% na forma nominal Gloria.

A luz dos pressupostos teóricos, ressaltamos segundo Briz (2001), que o vocativo em posição medial e final têm a função de “*mantener o comprobar el contacto que implicam activamente al interlocutor (es)*”, o que corrobora a nossa pesquisa.

Essas foram as primeiras conclusões de um estudo que segue em andamento e para propostas futuras, na consistência de nossos dados, pretendemos complementar nossas análises com medidas de duração e verificar a relação do padrão melódico e a função pragmática das respectivas FTN em questão.

Esperamos, com esta pesquisa, contribuir minimamente para os estudos das formas de tratamento nominais em contexto conversacional de fala espontânea no âmbito prosódico.

Referências bibliográficas

BRIZ, A. *El español coloquial en la clase de E/LE*. Madrid: SGEL, 2002.

_____. *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel, 2000.

_____. *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco libros, 1998.

ESTEBAS VILAPLANA, E. y PRIETO, P. “*La notación prosódica del español: una revisión del Sp_ToBI*”. In: *Estudios de fonética experimental XVII*. Barcelona: Laboratori de Fonètica de la Universitat de Barcelona, 2008.

GIAUFRET, A. “*De Mário a otário. As formas de tratamento nominais: modelos de função alocutiva ou predicativa?*”. In: Couto e Lopes (orgs.). Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011, pp. 45- 58.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. “*A teoria dos Speech Acts*”. In: _____. *Os atos de linguagem no discurso: teoria e funcionamento*. Tradução: Fernando Afonso de Almeida e Irene Ernest Dias. Niterói: EdUFF, 2005 [2001], pp.17-43.

_____. “*Modelos de variações intraculturais e interculturais: as formas de tratamento nominais em francês*”. In: Couto e Lopes (orgs.). Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011, PP. 19- 44.

LEECH, G. N. The distribution and functions of vocatives. In: HASSELGÄRD, H.; OKSEFJELL, S. (Ed.). *Out of corpora*. Amsterdam: Rodopi, 1999. p.107-118.

MORAES, A & SILVA, H. “*A entoação de vocativos e apostos no português do Brasil*”. In: Couto e Lopes (orgs.). Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2011, pp 103-124.

PIETRO, P & ROSEANO, P. (org.). *Transcription of Intonation of the Spanish Language*. Lincom Europa: München, 2010.

Processos de sumarização/encapsulamento em narrativas amazônicas: implicações sociodiscursivas e culturais

Heliud Luis Maia Moura¹

1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar processos de sumarização/encapsulamento em narrativas amazônicas, tendo em conta implicações sociodiscursivas e culturais na atividade de construção dessas narrativas. Considerando a forma como esses processos atuam nessa construção, é possível postular que demarcam forças ilocutórias específicas, assim como retomam porções textuais amplas, dinamizando a atividade narradora. Por outro lado, antecipam fatos e/ou eventos considerados relevantes para a estruturação da cadeia tópica. Tais processos também introduzem novos referentes alocados na memória discursiva, tendo um caráter não só resumitivo, mas também rotulador de porções textuais precedentes, podendo resultar em atividades de (re)categorização de atos de fala. Além disso, esses processos demarcam pontos considerados como nodais para a construção do texto. Enfim, expressam características avaliativas do locutor em relação a referentes e eventos inseridos no texto. Os sumarizadores/encapsuladores não são meros elementos coesivos, mas constituem recursos discursivos essenciais à construção de predicações e argumentos.

2. Bases teóricas

Segundo Moura (2013), o fenômeno do encapsulamento institui-se como um recurso de dinamização e agilização² da atividade textual, já que resume parafrasticamente porções textuais mais longas, ao mesmo tempo que concede novos atributos discursivos a informações postas anteriormente na cadeia referencial. Vejamos, portanto, as considerações de Conte (1996, 2003) a respeito desse fenômeno:

O encapsulamento anafórico é um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto. O sintagma nominal anafórico é construído com um nome geral como núcleo lexical e tem uma

¹ Doutor em Linguística. Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA.

² Quando digo que o encapsulamento dinamiza e agiliza a atividade textual, quero expressar, na verdade, que ele constitui um recurso discursivo por meio do qual certos sentidos podem ser sintetizados em estruturas textuais mais simples, com “economia” de unidades lexicais e sintagmáticas no processo de construção do texto.

clara preferência pela determinação demonstrativa. Pelo encapsulamento anafórico, um novo referente discursivo é criado sob a base de uma informação velha; ele se torna o argumento de predicações posteriores. Como um recurso de integração semântica, os sintagmas nominais encapsuladores rotulam porções textuais precedentes; aparecem como pontos nodais no texto. Quando o núcleo do sintagma nominal anafórico é axiológico, o encapsulamento anafórico pode ser um poderoso meio de manipulação do leitor. Finalmente, o encapsulamento anafórico pode também resultar na categorização e na hipostasiação (*“hypostasis”*) de atos de fala e de funções argumentativas no discurso. (CONTE, 2003, p. 177).

Além do que foi visto até agora acerca das funções discursivas das formas encapsuladoras, cogito acerca do fato de que estas evidenciam uma inserção mais efetiva, explícita e subjetiva do locutor na atividade enunciativa, mais especificamente no que se refere aos procedimentos de rotulação, pois estes podem, em algumas situações, expressar mais diretamente conteúdos voltados para uma avaliação/qualificação que esse locutor pode considerar como mais refinada e/ou especificamente de referentes e eventos contidos em segmentos textuais inseridos antes no texto.

Ainda de acordo com Conte (2003), considero importante acrescentar que

o que acontece no encapsulamento anafórico é mais do que a apresentação de uma paráfrase resumitiva de uma porção precedente do texto. Os encapsulamentos anafóricos podem ser considerados novos por pelo menos dois motivos. Em primeiro lugar, o próprio item lexical (o núcleo do sintagma nominal) é geralmente novo na medida em que não ocorreu no texto precedente. Em segundo lugar, e mais importante ainda, estamos lidando não apenas com categorização de informação cotextual dada, mas também com hipóstase (*“Vergegenständlichung”*). O que já está presente no modelo discursivo é “objetificado”, ou, em outras palavras, torna-se um referente. Na base da informação velha, um novo referente discursivo é criado, e se torna o argumento de predicações futuras. Assim, o encapsulamento anafórico se torna um procedimento muito interessante de introdução de referentes no texto. Esses referentes são criados na dinâmica do texto. (CONTE, 2003, p. 183).

É coerente dizer então, segundo Koch e Elias (2010), que os encapsulamentos não somente criam novos referentes, mas também modificam ou transformam o quadro de referência do texto como um todo, operando-se outras conceituações e/ou alterações semânticas na estrutura referencial colocada inicialmente na cadeia textual, o que faz com que haja também uma alteração no curso da progressão temática posta em andamento pelo produtor.

Postulo ainda que os sumarizadores de natureza rotuladora agem retrospectiva ou prospectivamente sobre informações e/ou elementos presentes no texto, tanto emprestando-lhes novas significações, até então não realizadas, quanto agregando-lhes ou somando-lhes novos estatutos simbólicos e discursivos, a partir dos quais é possível detectar facetas, aspectos ou características de construções culturais específicas, o que vem a ser empreendido pelo produtor textual em seu trabalho de organização das informações ou relatos necessários à consecução da ação discursiva e aos seus propósitos comunicativos.

3. Análise dos processos

Os elementos sumarizadores e/ou encapsuladores encontrados no *corpus* relativo às narrativas em estudo têm um papel importante na articulação entre segmentos ou porções textuais precedentes e o que se apresenta como consequente em termos de progressão temática. Esses elementos manifestam-se não só como conectores coesivos das partes integrantes do texto, mas, sobretudo, como itens discursivos, que expressam valores e *frames* de natureza cultural, contidos nos eventos ligados às entidades participantes das histórias aqui focalizadas. Observando esses elementos anafóricos, é possível postular ainda sobre o seu papel de rotuladores, os quais demarcam forças ilocutórias inerentes aos sentidos dos fatos narrados nos textos das citadas histórias.

Vejam-se os excertos 1 e 2:

1.

[...] E o velho João começou sua narrativa.

- Olhe, moço, já fazem uns tantos anos... Foi logo que me casei com a Mundica. Ela era uma cabocla nova, bonita e bem feita de corpo. Nós tinha casado e estava vivendo no meu barraco na beira do rio... Vida de pobre, sabe como é, né? Não se vivia com riqueza, mas o de comê nunca faltou... E a gente se gostava de verdade e ia levando a vida feliz... Um dia... - a fisionomia do caboclo foi ficando cerrada - um dia, seu moço, vi minha Mundica meio arredia, como quem tá escondendo alguma coisa... Fiquei desconfiado, mas não disse nada, fiquei só observando o jeito dela. Notava que Mundica não era a mesma e chamei ela pr'uma conversa séria... Que que tá havendo, mulher? Por que tu anda desse jeito? Tu não é mais a mesma... Primeiro ela ficou calada, depois, choramingando, foi que Mundica falou:

- Sabe? É um homem! Um desgraçado que vive rondando nossa casa de noite... Tu ainda não visse, não?

- Não, não vi nada não. E por que tu não me disseste logo? Quem é esse filho duma égua?

- Eu não sei, meu filho, juro que não sei... Quando tu sai à noite que vai pescar, eu fecho toda casa, e ele fica rondando, rondando... [...]. (MONTEIRO, 2000, p. 8-9).

2.

[...] Chamou os filhos para uma conversa séria, dizendo que aquela mulher não deveria ser uma mulher comum, uma mulher qualquer, que ali tinha coisa, que aquela mulher os estava encantando e que não deveriam mais comer da comida que ela levava, pois eles iam cada vez mais ficar interessados por ela e que ela ia acabar levando-os, sabe Deus para onde!

Mas Jorge e Júnior não deram atenção às palavras do pai, que aumentou a vigilância, pois sabia que, se os deixasse sozinhos à noite com ela, ela os levaria...

Então, quando dava uma certa hora, ele chamava os filhos e segurava-os, não os largando de jeito nenhum. A mulher ia embora muito aborrecida, mas continuava indo toda noite, só esperando uma oportunidade de ficar só com os dois...

A vida havia se tornado um inferno para o pai, que se via obrigado *àquela vigília forçada todas as noites e todas as horas*, pois, durante o dia, era a vontade de se banharem no rio...

Até que resolveu por termo *àquela situação* e livrar os filhos de uma vez por todas. E falou consigo mesmo:

- É, eu vou matar esta Bôta, antes que ela leve meus filhos.

Já não tinha dúvidas: com certeza que se tratava mesmo de uma Bôta.

Cismou que ela ia levá-los no dia seguinte. E antes que ela se dirigisse para a casa deles, foi esperá-la perto do trapiche.

Realmente ela veio. Ele estava escondido atrás de uma touceira de açazeiros. Quando ela se aproximou, ele saiu e, com um revólver, atirou à queima-roupa em cima do peito da mulher, que caiu morta na praia.

Jorge e Júnior, ao darem falta do pai em casa, tinham saído atrás dele. E viram tudo. Quando a mulher caiu, os dois foram pra cima dela, chorando muito, abraçando e beijando o cadáver.

Aí o pai falou:

-Meus filhos, não chorem por causa desta mulher que ela não é gente igual a nós. Ela é uma Bôta...[...]. (MONTEIRO, 2000, p. 16-17).

Ao observarmos o excerto 1, detectamos a presença de elementos que sumarizam/encapsulam segmentos textuais antecedentes, é o caso das expressões em grifo *o jeito dela* e *desse jeito* que, além de exercerem uma função sumarizadora propriamente dita, também possuem o papel de rotuladores desses segmentos textuais, manifestando um determinado grau de subjetividade e argumentatividade³ quanto ao que está sendo desenvolvido na ação narrativa. Assim, a expressão *o jeito dela* constitui um rotulador que, tendo uma propriedade encapsuladora de porções textuais anteriores, também indica a participação do narrador/locutor no contínuo referencial e tópico em andamento. Mais adiante, no transcurso da progressão referencial, a expressão *desse jeito* - que integra o segmento *por que tu anda desse jeito?*, marcado aí por uma interrogação, reconfigura o que foi manifesto pelo elemento encapsulador colocado antes na estrutura textual; o que vem demarcar reiterativamente essa presença do sujeito na atividade de narrar.

Desse modo, esses rotuladores (que, no caso, retomam expressões como *Um dia [...] vi minha Mundica meio arredia, como quem tá escondendo alguma coisa...*) têm características discursivas por meio das quais a sumarização de um acontecimento, evento ou cena encampa concomitantemente um posicionamento do locutor em relação aos elementos que estão sendo sumarizados e que se instituem como significativos para a construção do quadro da referência, mais precisamente quanto à rotulação de situações e fatos que se apresentam como nodais para a construção da chamada tematização remática (Cf. SCHWARZ (2000), vindo tal rotulação expressa por mecanismos de nominalização, conforme se observa em vários casos aqui tratados.

3 O sentido veiculado, nesse contexto, pela expressão grau de argumentatividade refere-se à ideia de que todo texto manifesta formas de argumentação, o que constitui uma condição básica e essencial da atividade verbal. Logo, por essa perspectiva, todo texto é argumentativo.

No excerto 2, observamos que a primeira expressão em grifo *aquela situação* tem a função de sumarizar/encapsular porções textuais bem mais amplas do que segmentos curtos como, por exemplo, em *àquela vigília forçada todas as noites e todas as horas*, que podem se constituir como elementos de retomada em relação à expressão sumarizadora/encapsuladora que aí se apresenta, pois esta expressão não encapsula propriamente só este segmento, mas praticamente tudo o que foi narrado anteriormente no trecho em citação. Por outro lado, este rótulo tem o papel de reforçar argumentativamente os fatos narrados, além de evidenciar a presença do locutor/sujeito na atividade discursiva.

Já a segunda forma em grifo - *tudo* - que possui uma função tipicamente sumarizadora e encapsuladora de determinados segmentos textuais precedentes, também pode funcionar como um elemento sintetizador do tipo conclusivo em relação ao que foi dito na cadeia narrativa. Esse tipo de recurso, embora transparea neutralidade, manifesta, de certa maneira, um grau de argumentatividade no que diz respeito aos fatos relatados precedentemente.

Observem-se os excertos 3 e 4:

3.

[...] “Mas... aconteceu numa noite e toda a coragem de meu pai foi colocada à prova. Era ano de 1965, época da cheia, setembro/outubro. Ele saiu para uma pescaria no Rio Amazonas, lá defronte de Barreira do Tapará. No que estava pescando, viu aquela coisa enorme, monstruosa, se mexendo no rio. Era a Cobra Grande, com seus enormes olhos como se fossem tochas de fogo. Quando ela sente cheiro de gente, aumenta o seu apetite porque o nosso cheiro para ela, para o seu olfato, para o seu nariz, é como se fosse cheiro de fruta, um aroma perfumado, assim como de melancia, como de manga... Ela tinha sentido o cheiro de meu pai e aí saiu perseguindo ele, provocando um enorme banzeiro nas águas do rio.

Meu pai começou a lembrar de *tudo* o que tinha ouvido sobre a Cobra Grande. Quantas e quantas histórias! Principalmente a de uma que se desloca da Boca de Alenquer, ou mais precisamente da Boca do Igarapé de Alenquer para a Barreira do Tapará. E começaram a desfilar na sua mente, como num filme muito rápido, os casos de cobra da região: corpos encontrados esfaqueados, corpos devorados sem dó nem piedade, corpos destruídos, corpos de afogados nunca encontrados e ainda todo aquele mistério de pessoas que teriam sido encantadas... Que meu pai era corajoso, isto ele era! Mas *naquela situação*, vendo aquele monstro querer pegá-lo, quem não sentiria medo? E meu pai, talvez pela primeira vez, soube o que foi sentir medo... Sentindo aquele cheiro de pitiú que a Cobra Grande exala, um turbilhão de pensamentos lhe passava à cabeça, enquanto remava o mais rápido que podia em direção à beira da praia. E a Cobra Grande produzia aquele banzeiro nas águas, que sacudiam violentamente a sua pequena canoa. Papai dando tudo de si, remando com toda a energia de que dispunha, sentia que a Cobra Grande se aproximava... Olhava de esguelha para trás e via os dois grandes fochos de fogo que eram os seus olhos, enquanto sentia, cada vez mais forte, o pitiú da Cobra...

Já no limite de suas forças, apavorado, embicou a canoa na praia e aí saiu correndo para a terra, enquanto a Cobra, ao persegui-lo, esbarrou na areia da praia. Aí a areia entrou nas escamas dela e ela parou. Sabe? Quando a areia entra nas escamas da Cobra, ela perde totalmente as forças... E foi o que aconteceu! Ela perdeu as forças, não pôde mais perseguir meu pai, porém ficou ali, esperando, esperando... Isto foi até de manhã, quando finalmente ela sentou (desapareceu no fundo do rio) e meu pai pôde sair com vida deste encontro com a Cobra Grande de Barreira do Tapará...”. (MONTEIRO, 2002, p. 16-18).

4.

[...] Foi em 1997. Eu ouvia atentamente o velho militar já reformado como segundo sargento. Apesar da idade - tinha 76 anos - estava, como se diz no interior da Amazônia, inteiro, isto é rígido e forte, com a voz perfeitamente audível, que nem parecia ter levado a vida atribulada dos policiais militares, servindo em várias localidades, sem aviso prévio para mudanças, e sendo sempre chamado para prender bandidos ou para acabar com arruaças de desordeiros. Francisco Rodrigues da Silva era seu nome. Mas quase ninguém o conhecia pelo nome e sim pelo apelido de Velho, como o chamavam carinhosamente.

Velho continuou sua narrativa que ia se tornando empolgante, principalmente depois que perguntei a razão de terem medo da Ilha Redonda.

- E que a Ilha era morada de uma Cobra Grande encantada. O seu nome era Joãozinho.

- Como é que é? Interrompi a fala de Velho. Uma Cobra Grande com o nome de Joãozinho?

- Sim, senhor! Joãozinho! Joãozinho era o nome da Cobra Grande, pois ela era encantada! E ela morava debaixo da Ilha Redonda. E a Ilha andava de um lado pro outro. Às vezes amanhecia defronte do trapiche de Gurupá.

- Velho, mas o que é isto já de ilha andar? Nunca ouvi falar nisto na minha vida! Ilha encantada, tudo bem, já ouvi várias histórias. Mas, ilha andar? Como é já que uma ilha anda?

- É assim como lhe disse. Ela não parava no lugar. Ela se locomovia no rio como se estivesse andando nele. Mas deixe eu continuar a história. Neste tempo, morava em Ribeirinha, uma localidade perto de Gurupá, um senhor chamado Secundino, que era grande curador. O Secundino era muito amigo de Joãozinho e, quando chegava a noite, eles viajavam pelo Rio Amazonas.

- Mas, como? O Joãozinho não era uma Cobra Grande? Como é que eles viajavam? O Secundino ia montado na Cobra?

- *Nada disto*. Já lhe disse que Joãozinho era uma Cobra Grande **encantada**⁴ (Velho frisou bem o **encantada**⁵). E como era encantada, de noite virava um navio iluminado. O Secundino ia dentro do navio. Eles iam viajando pelo rio, mas não faziam mal a ninguém. Mas as pessoas tinham medo...

- Se não faziam mal, as pessoas tinham medo de quê?

- Mas, o senhor já pensou? Uma ilha sair andando por aí e uma cobra virar navio e ainda o curador ir lá dentro? Sem falar que perto da Ilha se ouvia uma zoada vinda do fundo, era um falatório danado, isto quer de dia, quer de noite, se ouvia galo cantar, era aquele rebojo... Isto tudo fez as pessoas ficarem incomodadas e temerosas. Então elas falaram com o padre, que foi batizar a Ilha Redonda e aí acabou todo este negócio...

- Um padre batizou a Ilha?

- Foi. É como eu disse, as pessoas não aguentavam mais ver a Ilha sair andando e o Secundino viajando no navio que era a Cobra Grande Joãozinho. - Qual era o nome do padre?

- Era Dom Clemente, um padre lá de Altamira. Ele foi lá, batizou a Ilha e acabou como *toda aquela marmota*... Dizem que Joãozinho se mudou lá pro Alto Amazonas depois que o Secundino morreu. [...]. (MONTEIRO, 2003, p. 17-18).

4 e 5 A palavra encantada foi grafada em negrito pelo próprio autor.

Quanto ao excerto 3, a forma *tudo*, em grifo, não tem uma função anafórica, mas catafórica ou antecipadora de segmentos narrativos subseqüentes, que passam a ser descritos dentro do contínuo tópico. Esse encapsulador se presta, nesse caso, a introduzir novos referentes, os quais se constituem como componenciais para a estruturação do quadro da referência e para a atividade tópica em delineamento no texto. As descrições que sucedem a esse encapsulador são produto do desvelamento de referentes prévios, sendo também esse elemento uma forma balizadora ou norteadora das informações anteriores e posteriores à sua colocação na cadeia referencial.

Ainda neste excerto, temos os encapsuladores *isto* e *naquela situação*. Em relação ao primeiro, o encapsulamento diz respeito a um elemento mais restrito, a forma nominal predicadora *corajoso*. Já no segundo, o procedimento é mais propriamente de rotulação catafórica em direção ao que vai ser dito no próximo segmento, a saber: *vendo aquele monstro querer pegá-lo*. Embora tal rotulador tenha também o papel de recuperar tudo o que foi narrado precedentemente dentro do quadro temático em construção, ele não tem, contudo, um elemento anafórico mais restrito, que possa ser localizado diretamente em determinados segmentos do texto.

Continuando no excerto 3, observamos, em sua parte final, a presença de encapsuladores similares aos anteriores, mas com um funcionamento um tanto diferente destes. Assim, no que tange ao elemento *isto*, a retomada se faz mais pontuadamente à forma verbal gerundial anterior, que aparece aí repetida; no caso, a expressão *esperando, esperando...*, e não a uma sequência nominal ou a segmentos textuais longos. O que vem reafirmar diferentes tipos de papéis ou funcionamentos discursivos⁶ no que concerne ao uso desses elementos, mais especificamente de encapsulamentos expressos por meio de demonstrativos neutros.

No mesmo excerto, temos a presença do rotulador *deste encontro*. Como podemos verificar, ele encapsula todo o conjunto de fatos já narrados, atuando como uma espécie de sumariador conclusivo e mesmo retrospectivo no que diz respeito ao que se instituiu como nuclear para o tópico antes desenvolvido. Tem também um tipo de função dêitico-anafórica/exofórica, pois aponta, do ponto de vista do locutor, tanto para o cotexto como para o contexto sociodiscursivo ou sociotextual, por meio dos quais a narrativa se configura ou se estrutura em termos de atividade textual propriamente dita.

O excerto 4 contém um conjunto de sumariadores/encapsuladores, num total de 8 (oito) formas, sendo que alguns destes tipos já foram analisados nesta seção. Em vista disso, discorro somente acerca daqueles sobre os quais recaem algumas particularidades, sobretudo em relação ao modo como operam na narrativa em foco e em decorrência do que se constitui como alvo para o presente estudo. Assim, ao tomarmos como demonstrativas para descrição expressões nominais como - *aquele rebojo*; *isto tudo*; *todo este negócio*; *toda aquela marmota* - e que se constituem como singulares para os fenômenos de encapsulamento e rotulação, no âmbito das narrativas em estudo - observamos que as

6 A expressão funcionamento discursivo tem o sentido, aqui proposto, de que os sumariadores/encapsuladores em estudo, neste trabalho, não têm uma função meramente coesiva, mas, sobretudo, discursivo-rotuladora. Em outras palavras, tais elementos manifestam um considerável grau de subjetividade do locutor no transcurso da atividade textual.

citadas expressões carregam forças argumentativas relacionadas a fatos, eventos e situações que são objeto do processo narrativo em curso, evidenciando-se um posicionamento subjetivo do locutor/narrador frente ao conteúdo do que está sendo relatado.

Portanto, tomando como exemplificativa a expressão *aquele rebojo*, vemos que ela não apenas cria um rótulo para os segmentos textuais que a precedem, mas também requalifica-os, procedendo-se a uma avaliação e caracterização do locutor acerca de certos eventos postos na cadeia textual. Logo a seguir, a forma *isto tudo* reedita o significado do conteúdo proposicional já encapsulado pela expressão *aquele rebojo*, mas, desta vez, de uma maneira mais sumarizadora, genérica e mais ampla, quando da retomada às informações veiculadas na cadeia tópica antecessora. Desse modo, no decurso da atividade referencial, temos ainda a inserção de um outro rotulador, a expressão nominal *todo este negócio*, que também reconstrói o sentido de segmentos textuais já encapsulados e rotulados. Este rotulador, por sua vez, é reconstruído por um elemento congênere, a expressão *toda aquela marmota*; observando-se, aí, um processo de reconfiguração, em cadeia, de um tipo de rótulo/encapsulamento dentro da sequência referencial, indicando a presença reiterada do locutor/narrador na ação narrativa. Essa cadeia de rótulos com função ilocucional se apresenta como um procedimento recursivo e constante de colocação do sujeito naquilo que constitui o fato principal do processo narrativo: aquele em que a Cobra Grande e uma Ilha causam medo e incomodação às pessoas que moram em Gurupá, tendo principalmente em conta, nesse co(n)texto, que a da figura Cobra Grande tem como atributo reafirmar um tipo de crença arraigado no ambiente cultural no qual o narrador produz sua narrativa.

Verifiquem-se, agora, os excertos 5 e 6:

5.

[...] - Em certo dia, à boca da noite, caiu uma chuva pros lados do Chapéu Virado e eu corri para casa de um amigo meu para esperar que passasse. Seriam umas 9 horas quando estiou e eu resolvi ir embora. Aí ele me deu um pedaço de pau para me proteger, dizendo que eu segurasse na mão, pois pela vizinhança tinham uns cachorros muito brabos.

Eu ia do Chapéu Virado para a Estrada do Natal do Murubira. Saí da casa do amigo, e tinha uns vinte metros que eu ia andando, quando ouvi a bicha (a Matinta Perera) assobiar na minha frente. *Aquilo* parece que me levantou. E eu disse comigo mesmo: -“Ó, meu Deus, será que é hoje?”

A noite escura, não se via nada e davam aqueles relâmpagos a assustar mais ainda. E eu ouvi aqueles assobios, ora a minha frente, ora atrás de mim. Eram uns assobios fortes:

- Firifirifiuuuu...

Continuei andando, e os assobios me seguindo. De vez em quando ela dobrava:

- Firifirifu... Firifirifiuuuu...

E assim continuamos, eu andando, ela me seguindo e assobiando, até mesmo passando a casa dela. Depois *aquilo* se afastou e eu fiquei tranquilo. Deixei passar o tempo... Não assobiou mais. Não ouvi mais *nada*. Aí retomei meu caminho. No que me afastei da casa de meu tio e peguei o caminho de casa, os assobios recomeçaram e aí é que ela assobiou forte e eu fiquei apavorado. Mas também foi *só aquilo*. Quando ouvi de novo, o assobio já estava longe...

Cheguei sem mais problemas em casa, onde encontrei meu pai esperando por mim.

- Olha, ela não vinha junto contigo?

Eu disse: - Desde lá de fora. Era uma hora atrás, ou hora na frente.

Ela não te surrou porque ela te conhece. Mas ela está te amedrontando. Te conhece, senão tu tinhas apanhado. Mas se tu continuares, vai acabar apanhando...

E eu falei!: -Não, não vou apanhar porque eu não vou mais. Aí eu não saí mais à noite, só de dia. Quando dava umas sete horas eu já vinha m'embora pra casa, porque eu fiquei com medo *desta história toda*... [...]. (MONTEIRO, 2000, p. 16-17).

6.

No Rio Maiuatá - você sabe onde fica o Rio Maiuatá? Não? Fica no Município de Igarapé-Miri, no Pará, e é afluente do Rio Tocantins - no Rio Maiuatá, dizia eu, começaram a ouvir os estridentes assobios da Matinta Perera. Os moradores se perguntavam: Quem será já que vira Matinta por aqui? E nada de descobrir quem era a Matinta do Rio Maiuatá...

A coisa foi aumentando e, além dos assobios, a Matinta começou a assustar as pessoas de outras maneiras. Você sabe, não é? que a Matinta pode se transformar no que quiser. Pois é, a Matinta ora aparecia em forma de onça, ora em forma de queixada, ora em forma de outro animal qualquer, sempre atazanando os pacatos caboclos e seus familiares, metendo medo e não deixando ninguém dormir com os estridentes.

- Fiiiiiiiiitttt... [...],(MONTEIRO, 2007, p. 15).

Já no excerto 5, o encapsulador *aquilo* se apresenta como um tipo de recurso por meio do qual o narrador cria um certo efeito de “obscurantismo” e estranhamento em relação a segmentos factuais ligados à construção sociodiscursiva própria da personagem Matintaperera. Além disso, esse encapsulador também sumariza alguns elementos que podem ser considerados como básicos para a construção da cadeia referencial da história aí contada e que podem ser similares a narrativas desse tipo, pelo menos se se leva em conta o modo como esse procedimento discursivo mais geral é utilizado na elaboração de textos de histórias como essa. Assim, encapsuladores dessa mesma espécie, como *isto* e *isso* podem também atuar como anaforizantes de segmentos referenciais importantes para a construção do tópico de uma determinada narrativa, o que passa, desse modo, a ser estendido para uma classe de narrativas⁷, como as aqui analisadas.

Tomando como exemplo, no excerto em questão, a primeira e segunda ocorrências do encapsulador *aquilo*, observamos que, na primeira, esse elemento retoma uma sequência temporal que contém uma característica semântico-discursiva mais ou menos típica de histórias de Matinta, trata-se da sequência *quando ouvi a bicha (a Matinta Perera) assobiar na minha frente*. Nesta, tem-se a presença da característica de assobiar, referente a essa entidade afiliada ao universo lendário,

7 O termo classe de narrativas é utilizado, neste trabalho, mais propriamente para referir narrativas com características semelhantes, sendo usado para identificar as narrativas em estudo, o que não implica propriamente uma classificação em termos de gênero(s) textual(is).

que aparece repetida tanto no excerto sob análise, no caso as outras ocorrências aí expressas, como na maioria das histórias relativas a esse tipo de personagem. E o que acontece, como já mencionado, na segunda ocorrência contida neste excerto, em que a forma *aquilo* encapsula as sequências: *E assim continuamos, eu andando, ela me seguindo e assobiando, até mesmo passando a casa dela*. Embora este encapsulador não refira somente à sequência e *assobiando*, esta incorpora, na execução das atividades tópica e referenciadora, uma característica que pode ser concebida como nuclear ou relevante para a construção semântica/sociodiscursiva de narrativas dessa natureza. O que vem trazer evidências acerca do papel de encapsuladores como *aquilo*, *isto*, *isso* e similares no que concerne à retomada de segmentos textuais que se estabelecem como sociodiscursivamente nodais ou importantes para a constituição dos sentidos de determinadas narrativas, considerando que tais sentidos podem integrar previamente o contexto social em que essas histórias são produzidas.

O excerto 6, por seu turno, apresenta o rotulador *a coisa*, que tem uma função textual e discursiva semelhante ao elemento *aquilo*, apresentado anteriormente. No entanto, no primeiro, temos uma ingerência mais explícita do narrador/locutor quando da retomada de fatos contidos no parágrafo precedente e quanto ao modo como designa tais fatos. Essa forma de designação de porções narrativas⁸ consideradas como constituintes do processo narrativo e, portanto, do que aí está sendo veiculado em nível temático se apresenta como um recurso de balizamento e sumarização anafórica/catafórica de elementos subtópicos do tópico que está em construção. É o que ocorre de modo um tanto similar com o rotulador *desta história toda*, contido no final do excerto 5, que designa todo um amplo conjunto de fatos colocados antes na cadeia referencial. Assim, ao abarcar e encapsular várias porções textual-narrativas, este rótulo não refere diretamente a sequências mais estritas. Por outro âmbito, constitui um instrumento por meio do qual o narrador interpõe espécies de estamentos sumarizadores referentes a situações já descritas na atividade narrativa.

Temos, a seguir, a tabela de ocorrência de Elementos Sumarizadores/Encapsuladores:

Tabela. Presença de elementos sumarizadores/encapsuladores que encadeiam (retomam) segmentos textuais/factuais.

Narrativas referentes aos personagens lendários	Boto	Cobra	Matintaperera	Curupira	Total
Número de Narrativas	04	05	05	03	17
Ocorrências de elementos sumarizadores/encapsuladores	14	29	19	3	65
Percentual (%)	21,54	44,62	29,23	4,61	100

Fonte: Autor do artigo, a partir de dados apresentados na Revista *Visagens, Assombrações e Encantamentos da Amazônia*.

⁸ O emprego da expressão porções narrativas indica mais precisamente um conjunto de sequências narrativas, que podem ser encapsuladas por elementos como os acima descritos.

A tabela mostra um número significativo de ocorrências de Elementos Sumarizadores/Encapsuladores, totalizando 65 (sessenta e cinco) desses recursos nas 17 (dezessete) narrativas que compõem o *corpus*. Logo, a média é de 3,82 elementos por história. No que se refere ao percentual, a narrativa com maior incidência foi a de Cobra, com 44,62%, seguido de narrativas de Matinta, com 29,23%; tendo-se, logo abaixo, as de Boto, no caso, 21,54% e, por último, as Curupira, com 4,61%.

Conforme os dados, observa-se portanto, uma quantidade significativa desses elementos, o que demonstra uma característica particular das narrativas sob investigação, principalmente quanto ao processo de composição/construção da estrutura referencial específica dos textos em apreciação.

4. Considerações finais

As narrativas de Cobra tiveram uma incidência maior de elementos sumarizadores/encapsuladores, com 44,62% de ocorrências, trazendo evidências da inserção significativa e proeminente dessas formas referenciais para o processo de construção das narrativas relativas a essa entidade, tendo-se em conta também, em tal processo, a intervenção de fatores sociocognitivos, nos quais estão implicadas diversas estratégias de sumarização/encapsulamento de expressões e segmentos textuais relativos a personagens lendários e eventos ligados a eles, que são ressignificados ou sofrem os efeitos de transgressão/“distorção” no que diz respeito a nichos discursivos e simbólicos a que estão afiliados ou são remanescentes. Quanto aos percentuais totais referentes as 17 (dezessete) narrativas analisadas, constatei a incidência de 3,82 elementos por história, reiterando as projeções segundo as quais essas estratégias constituem importantes recursos textuais para a construção das produções narrativas estudadas. Com base em tais projeções, é válido também defender a concepção de que os elementos analisados não são meros recursos de coesão, mas, sobretudo, instrumentos discursivos de realização de significados relacionados a quadros de referência situados numa dada tradição.

Referências bibliográficas

- CONTE, M-E. *Anaphoric encapsulation*. Belgian journal of linguistics, 10, 1996. p. 1-10./Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante; revisão de Alena Ciulla.
- _____. *Encapsulamento anafórico*. In: CAVALCANTE, M.M.; RODRIGUES, B.B.; CIULLA, A. (Eds.). Referenciação. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.
- MONTEIRO, W. *História de beira de rio*. In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 2ª ed. n. 5, p. 8-10, Ano II. Belém: Smith – Produções Gráficas, 2000.
- _____. *Uma namorada e dois irmãos*. In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 2ª ed. n. 5, p. 15-18, Ano II. Belém: Smith – Produções Gráficas, 2000.
- _____. *A cobra grande de Barreira do Tapará*. In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 2ª ed. n. 7, Ano III. Belém: Smith – Produções Gráficas. 2002, p.15-18.

_____. *A ilha redonda*. In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 1ª ed. n. 12, Ano V. Belém: Smith – Produções Gráficas. 2003, p. 17-20.

_____. *A velha Belizia*. In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 3ª ed. n. 2, Ano I. Belém: Smith – Produções Gráficas. 2000, p. 16-19.

_____. *A tia Podó*. In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 2ª ed. n. 8, Ano IV. Belém: Smith – Produções Gráficas. 2007, p. 15-18.

MOURA, H.L.M. *Atividades de referência em narrativas afiliadas ao universo do lendário da Amazônia*: implicações sociocognitivas e culturais. 2013. Tese (Doutorado em Linguística. Área de Concentração: Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SCHWARZ, M. *Indirekte Anaphern in Texten*. Studien zur domangebundenen Referenz und Kohärenz im Deutschen. Tübingen: Niemeyer, 2000.

Abreviaturas setecencentistas como recurso de caracterização sociolinguística do escrevente

Sueli Maria Coelho¹

Considerações iniciais

Uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos linguistas que apóiam suas análises em *corpora* de sincronias pretéritas é caracterizar sociolinguisticamente o escrevente. Especialmente para estudos de cunho variacionista, por exemplo, é imprescindível que o pesquisador disponha de recursos que lhe permitam caracterizar detalhadamente o dono da pena, uma vez que fatores extralinguísticos como sexo/gênero, idade, grau de instrução do escrevente, local de residência são tomados como variáveis independentes do estudo. Em se tratando de manuscritos, muitas vezes tais informações não podem ser recuperadas, dado que nem sempre os arquivos dispõem de informações tão precisas quanto ao escrevente, uma vez que seu objetivo precípua ancora-se na preservação do documento em si, o que já é de grande valia para constituição de *corpora*. Fato é que, caso o pesquisador não consiga recuperar informações referentes às variáveis sociolinguísticas do escrevente no próprio acervo ou então por meio de consulta a outras fontes orais (entrevistas com conhecidos do escriba) ou escritas (cartórios, registros em igrejas e paróquias...), muitos desses documentos, que são valiosos registros de um período da história da língua, não raro são descartados na constituição de *corpora* justamente por não permitirem o controle das variáveis independentes selecionadas para o estudo.

No intuito de amenizar tal problema, pesquisadores como Barbosa (2013) e Carneiro, Oliveira e Lobo (2013) aventaram a possibilidade de se adotarem recursos linguísticos do próprio manuscrito como um instrumental heurístico de caracterização social do escriba. Esses pesquisadores investigaram como o traçado da letra pode denotar acesso ou não à escolarização. Na esteira desses estudos, esta pesquisa se ateve aos recursos baquigráficos dos manuscritos, visando a testar a hipótese de que tais recursos são capazes de atestar o grau de letramento dos escribas, na medida em que podem revelar um conhecimento superficial ou aprofundado da norma do período. Assim, além do objetivo geral ora formulado, este estudo perseguiu também aos seguintes objetivos específicos: (i) identificar, por meio de pesquisa bibliográfica, qual a norma de emprego de recursos baquigráficos no período setecentista; (ii) verificar se os recursos baquigráficos empregados no *corpus* mineiro seguem ou não a norma do período; (iii) verificar se as diferenças já identificadas (cf. COELHO, RAMOS e DUCHOWNY, 2015) no que tange ao emprego de recursos baquigráficos quer por irmãos negros e pardos, quer por

¹ Doutora em Linguística Teórica. Professora da área de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e também membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POS LIN) da mesma instituição.

irmãos brancos podem ser explicadas à luz do (des)conhecimento da norma e (iv) buscar evidências capazes de atestar cientificamente que os recursos baquigráficos podem ajudar a caracterizar sócio-culturalmente o escriba.

A “norma” das abreviaturas

Etimologicamente oriunda de *breve*, do latim *brevis* (cf. CUNHA, 1982), a palavra *abreviatura* pode ser entendida como um recurso metonímico de linguagem na medida em que o termo designa parte de uma palavra escrita cuja significação compreende toda a palavra. Segundo Caldas Aulete (1980), “a abreviatura consta de sinais, letras ou frações de palavras: usa-se nos calendários, nas fórmulas médicas, na química, na botânica, nas matemáticas, no tratamento que damos às pessoas a quem escrevemos, para poupar espaço e tempo².” (p. 25) Os contextos de uso das abreviaturas apresentados por Caldas Aulete (*op. cit.*), apesar de denotarem o uso contemporâneo desse recurso linguístico, espelham de modo abreviado aqueles descritos por Ribeiro³ (1839) no início do século XIX, que as associa também ao estilo epistolar como um legado dos manuscritos de outrora. Segundo observação deste gramático, seu uso no período estava sendo abolido por força de regras de polidez e de cortesia, tornando-as restritas aos manuscritos familiares, além daqueles contextos descritos por Caldas Aulete (1980). Isso porque, conforme argumenta o autor, seu conhecimento só é adquirido pela leitura e pelo uso constantes, já que não há nelas uma regularidade⁴:

em algumas só se representam as iniciaes de que se compõem os vocabulos; noutras, dois ou mais elementos graphics servem para as representar; noutras, em summa, elementos que não figuram em sua orthografia por extenso. Para que, entretanto, seja razoavel uma abreviatura, forçoso é seja notada com todas as letras rigorosamente indispensáveis para evitar toda a equivocação, e facilitar o conhecimento e interpretação de seu valor significativo. (RIBEIRO, 1939, p. 58)

Ao tratar dos contextos que normatizam o emprego de letras maiúsculas, Ribeiro (*op. cit.*) não faz qualquer menção à sua ocorrência nas abreviaturas, mas, ao listar as *abreviaturas* ou *breves* mais comumente empregadas na Língua Portuguesa, faz-nos inferir que esse é também um contexto de uso

2 Apesar de alguns defenderem que o uso de abreviaturas visa à economia, quer de espaço e tinta, quer de tempo, isso não é consensual entre todos os estudiosos da questão, principalmente se levarmos em conta que algumas abreviaturas tornam-se menos econômicas que as palavras que representam.

3 Esse foi o registro de normalização mais antigo que conseguimos identificar para o tema. Embora Álvaro Ferreira de Vera, na obra *Orthographia ou modo para escrever certo na língua Portuguesa* (1631), aborde a questão, ele o faz apenas sob a perspectiva do emprego do til nas abreviaturas. Assim, uma descrição mais minuciosa das abreviaturas só passa a ser identificada em gramáticas do final do séc. XIX. Entendemos, contudo, que, considerando-se o fato de estarmos trabalhando com língua escrita do final do XVIII, uma gramática do início do séc. XIX descreve apropriadamente a norma do período, evitando, desse modo, anacronia.

4 Aqueles que trabalham com abreviaturas sabem que a falta de regularidade em seu emprego é, talvez, a maior dificuldade que elas oferecem para a leitura do manuscrito. Prova disso é o fato de uma mesma abreviatura representar mais de uma palavra, conforme as abonações dos dicionários específicos do tema. O próprio autor apresenta mais de uma forma para um mesmo vocábulo: Gen.¹ (General), Jan.^o Jan.^o (Janeiro).

desse tipo de caractere, já que todos os exemplos listados, mesmo aqueles que não correspondem a nomes próprios ou a pronomes de tratamento ou que não teriam qualquer justificativa para serem grafados com maiúscula, iniciam-se por essa fonte. Tal intuição se confirma quando aparece explicitamente verbalizada na obra de Vera (2009, [1631]) que, ao tratar “sobre a abreviação a que chamamos til” (p. 77), informa que as abreviaturas mais notórias são sempre grafadas com “letras grandes”.

Adotando o mesmo procedimento dedutivo para inferir a norma da inicial maiúscula, percebemos que o emprego do ponto final é outra norma regular das abreviaturas, devendo ser colocado sempre ao final da parte que representa todas as palavras com mais de três letras⁵. Caso haja alguma letra ou conjunto de letras sobrescritas ou subscritas na abreviatura, estas são apresentadas após o ponto final: Cor.^{el} (Coronel), Miz.^a (Misericórdia), Q.^{do} (quando). No tocante ao emprego de letras subscritas, há um único registro na lista apresentada por Ribeiro (1839): Sup._e (Supplicante). Na ausência de um número maior de dados que nos permitisse generalizações mais acuradas, limitamo-nos a especular se a adoção do subscrito, que formalmente se coloca em posição inferior aos demais caracteres, tem alguma relação icônica com a posição hierárquica inferior daquele que adota uma postura de suplicante ou se é mera coincidência.

No tocante à marcação do plural, identificamos nos manuais consultados dois tipos de procedimento: (i) no caso de pronomes de tratamento, a pluralização é feita por meio do redobro da letra inicial: D. (Dona), D.D. (Donas); (ii) no demais casos, pela indicação da desinência sobrescrita: M.^{tas} (muitas), Min.^{os} (minutos), R.^s (Réis). Quando se trata de abreviatura de nome próprio terminado em S, para não haver confusão com a desinência de número, o som final sibilante é representado pela letra Z: Glz. (Gonçalves), Mlz. (Martins).

Por fim, no tocante ao emprego de outros caracteres que não as letras para representar as abreviaturas, o que nos faz inferir que são os já aludidos “elementos que não figuram em sua orthografia por extenso” (RIBEIRO, 1939, p. 58), identificamos a presença de numerais para abreviar os meses do ano. Nesse caso, existe uma representação icônica do símbolo, já que o numeral integrante da abreviatura não corresponde efetivamente ao mês do ano que ele abrevia: 7br.^o (Setembro), 9br.^o (Novembro), 10br.^o (Dezembro). No caso específico do mês de dezembro, o autor registra a possibilidade de também representar o numeral por algarismo romano: Xbr.^o (Dezembro).

Ainda no que toca a caracteres que não constituem letras, merece alguma sistematização o emprego do til, que, segundo Vera (2009, [1631]), “não he letra, senão um risco sobre vogal” (p. 77). Assim como nos demais casos, há normas que regulamentam seu emprego: “o mais frequente uso deste til he quando suprimos com elle as letras M ou N [...]. E muito mais ordinário é sobre q.” (VERA, 2009, p. 123). Essa prescrição é justificada pela necessidade de clareza, para que as letras suprimidas sejam facilmente identificadas pelo leitor.

5 A única abonação oferecida pelo autor que não apresenta ponto final é Q (que).

Descrição da metodologia adotada

Tendo em vista a necessidade e o desejo do desenvolvimento de um método que pudesse auxiliar os pesquisadores a caracterizar sociolinguisticamente um escrevente e levando em consideração a hipótese de que os recursos baquigráficos podem de fato ajudar nessa tarefa, foram selecionados, inicialmente, quatro documentos manuscritos cujos autores já eram sociolinguisticamente conhecidos.

Tomaram-se, portanto, como *corpus* empírico de análise manuscritos mineiros do século XVIII, mais precisamente quatro documentos de irmandades de Diamantina – (i) *Estatuto da Ordem Terceira de São Francisco* (1778-1780), (ii) *Livro de Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora das Mercês* (1778-1782), (iii) *Livro de Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora do Amparo* (1782-1799) e (iv) *Compromisso da Irmandade do Santíssimo Sacramento* (1783-1785) – editados por Duchowny e Coelho (2013). Coletaram-se todas as abreviaturas presentes nos quatro manuscritos e separaram-nas não apenas por tipologia, como também por documento e pela classe social do escriba: (i) irmãos com alto grau de escolarização: escribas dos estatutos da Ordem Terceira de São Francisco e da Irmandade do Santíssimo Sacramento (brancos); (ii) irmãos pouco escolarizados: escribas dos estatutos das Irmandades de Nossa Senhora do Amparo e de Nossa Senhora das Mercês (pardos e negros). A partir disso, cotejaram-se as abreviaturas coletadas com as normas de emprego de recursos baquigráficos compiladas de Vera (2009[1631]) e de Ribeiro (1839) e sumarizadas na seção precedente.

A coleta das abreviaturas foi realizada manualmente, a partir da leitura da edição semidiplomática dos documentos (cf. DUCHOWNY e COELHO, 2013). Todos os recursos baquigráficos foram coletados e suas recorrências foram computadas. Findo o processo de coleta, optou-se por eliminar do cômputo final e da análise os dados do *Compromisso da Irmandade do Santíssimo Sacramento* (1783-1785), uma vez que, por não ser um manuscrito, mas um documento impresso na Oficina Tipográfica de Lisboa, apresenta apenas cinco abreviaturas. A partir dessa decisão, todas as abreviaturas foram coletadas, separando-se suas ocorrências por documentos, já que precisávamos testar a hipótese do grau de letramento dos escribas.

Na medida em que as tabulações eram feitas, ficou claro um padrão na norma de uso das abreviaturas no *corpus*. Percebeu-se que as normas referentes à utilização da primeira letra maiúscula e ao uso do ponto final em palavras com mais de três letras poderiam ser consideradas gerais, uma vez que poderiam ser aplicadas a qualquer abreviatura, enquanto as normas referentes à marcação do plural e às formas de representação dos meses do ano seriam normas específicas, por se aplicarem somente a alguns tipos de categorias, o que restringia bastante seu número de ocorrências. Assim, a pesquisa passou a analisar, mais detidamente, os recursos baquigráficos mais gerais, que eram mais frequentes e abundantes no *corpus*, postergando a análise dos recursos mais específicos para uma etapa posterior, sobretudo porque, por se tratarem de usos mais especializados, que envolvem conhecimento das categorias linguísticas, como a desinência de plural por exemplo, acredita-se que requeiram um maior domínio linguístico, podendo constituir a chave para a identificação do grau de letramento.

Apresentação e análise dos resultados

Como descrito na seção destinada à apresentação da metodologia adotada, no afã de testar a hipótese inicial, era imprescindível controlar, no ato da coleta dos dados, o grau de letramento dos escreventes de cada um dos documentos analisados. Tal controle foi feito a partir de informações constantes nos próprios documentos, bem como com base em informações de historiadores e de estudiosos do período (BOSCHI, 2007). O *Estatuto da Ordem Terceira de São Francisco* foi escrito por irmãos brancos e letrados, enquanto o *Livro de Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora das Mercês* e o *Livro de Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora do Amparo* foram escritos por irmãos pardos e negros, pouco ou não letrados, alfabetizados no interior das próprias irmandades.

Esperava-se que os documentos escritos por punhos brancos e letrados apresentassem pouco ou nenhum desvio das normas do período, resenhadas na primeira seção deste texto, e que nos documentos escritos por punhos pardos e negros se concentrassem muitos desvios. Entretanto, como pode ser percebido na Tabela 1, os resultados contrariaram parcialmente essa expectativa.

Tabela 1. Frequência das normas de recursos baquigráficos por documento

NORMA	SÃO FRANCISCO		NOSSA SENHORA DO AMPARO		NOSSA SENHORA DAS MERCÊS	
	Obedece	Infringe	Obedece	Infringe	Obedece	Infringe
Primeira letra maiúscula	73,23%	26,77%	52,73%	47,23%	73,19%	26,81
Emprego de ponto final	87,79%	12,21%	18,85%	81,15%	86,48%	13,52%
Plural com duplicação	66,66%	33,34%	-	100%	-	-
Plural com S	33,34%	66,66%	50,00%	50,00%	-	-
Numerais	-	-	16,66%	83,34%	-	100%

Fonte: Dados coletados

Analisando-se os dados quantitativos dispostos na tabela 1, fica evidente que o uso das normas consideradas gerais é adotado pelos escribas de todos os documentos, enquanto as específicas apresentam alguma especialização de uso. A duplicação da primeira letra, em caso de pronomes de tratamento, ou o uso do S sobrescrito ao final da abreviatura, para marcação do plural, não ocorrem no documento da Irmandade de Nossa Senhora das Mercês e, mesmo ocorrendo no documento da Irmandade de Nossa Senhora do Amparo, o índice de desvio da norma é total para o primeiro

princípio regulador citado e de 50% para o segundo, o que pode evidenciar uma dificuldade de uso determinada justamente pela falta de letramento desses escribas, principalmente se considerarmos que a flexão de número requer algum domínio gramatical, além do fato de que os pronomes de tratamento são empregados para se dirigir a um interlocutor hierarquicamente superior, num contexto de maior formalidade.

O emprego de tipos distintos de normas no Estatuto da Ordem Terceira de São Francisco, escrito por padres brancos e letrados, indica uma maior capacidade de variação por parte de seus escribas, o que pode ser interpretado como um domínio maior da norma, já que apenas consegue variar o uso aquele que conhece um conjunto de normas. Um bom exemplo da disparidade é a comparação dos resultados das normas específicas de plural. Os mesmos escribas que infringem a regra da duplicação da letra inicial obedecem à de adição do S ao final da abreviatura, demonstrando não o desconhecimento de uma ou de outra norma, mas sim a consciência da existência de ambas, o que instala um leque de variação. Dessa forma, entende-se que os que desconhecem as regras – por não serem letrados – limitam-se a copiá-las, enquanto os que as conhecem sentem segurança e liberdade para inovarem, o que pode elucidar o fato de as mudanças no padrão das abreviaturas estarem caminhando de cima (classe alta) para baixo (classe baixa), conforme estudo empreendido por Coelho, Ramos e Duchowny (2015).

A despeito de o *Estatuto da Ordem Terceira de São Francisco* apresentar mais concordância com as normas que discordância, como era o esperado, o *Livro de Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora das Mercês* e o *Livro de Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora do Amparo* também apresentam mais concordância que discordância, conforme demonstra o gráfico 1.

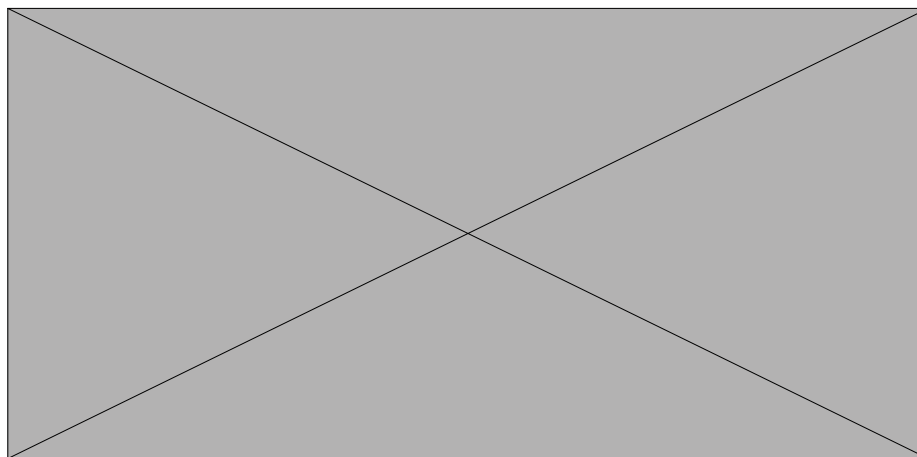


Gráfico 1. (Des)obediência às normas de emprego de abreviaturas por Irmandade

Fonte: Dados computados

Os resultados dos três documentos como um todo sinalizam uma distinção de padrões, já que os escreventes das irmandades menos letradas infringem mais a norma que os escribas da irmandade mais letrada. Também no estrato menos letrado há distinção de emprego, dado que os irmãos pardos infringem mais a norma que os irmãos negros, cujo padrão de letramento é mais baixo. Tomando-se em conta a hipótese levantada anteriormente – sobre a inovação estar diretamente relacionada ao conhecimento das normas e da língua – isso pode ser explicado, confrontando-se esse resultado com aqueles expostos na tabela 1. Os membros da *Irmandade de Nossa Senhora do Amparo* diversificam mais o tipo de norma adotada, ao passo que os membros da *Irmandade de Nossa Senhora das Mercês* limitam-se às normas mais gerais, o que, de certo modo, limita a possibilidade de infração, já que são normas cuja aplicação é bem mais simples.

Os dados coletados e as generalizações até então alcançadas sinalizam que os recursos baquigráficos podem sim fornecer pistas acerca do grau de letramento do escriba, evitando, desse modo, que manuscritos sejam descartados na constituição de *corpora* de sincronias pretéritas. Entretanto, para se obter maior rigor científico, é recomendável que esse recurso seja empregado de forma combinada, a saber: (i) tipo de abreviatura empregada e (ii) (des)obediência à norma de emprego dos recursos baquigráficos adotados, considerando-se o tipo de abreviatura, uma vez que quando há o emprego de normas específicas, que demandam maior conhecimento formal, a infração da norma é uma pista em favor do baixo letramento do escriba.

Considerações finais

Os resultados obtidos não confirmam a hipótese inicial de que seria clara a diferença entre obediência e desobediência às normas entre os estatutos de brancos e os de pardos e negros, mas a tese de que os recursos baquigráficos utilizados pelo escrevente podem ser utilizados para caracterizá-lo quanto ao grau de letramento ainda resiste. Isso se deve à distinção de padrões de uso das normas identificada nos documentos analisados, nos quais há uma nítida distinção entre uso de normas gerais e de normas específicas, que requerem maior domínio da língua e de suas categorias gramaticais.

Pretendemos, pois, dar continuidade a esse estudo e, no próximo estágio da pesquisa, verificaremos se os irmãos menos letrados obedecem apenas às normas das categorias gerais, ou se o fazem também em se tratando de abreviaturas que exigem um grau maior de conhecimento da língua, como as específicas, o que nos permitirá julgar com maior propriedade a (in)adequação da hipótese. Já foi percebido, nessa pesquisa, que as normas específicas de fato não são utilizadas com tanta frequência pelos irmãos negros e pardos como o são pelos irmãos brancos, de forma que já há um indício de confirmação da hipótese. Como eram vários documentos e um total de 441 recursos para coletar, categorizar e quantificar, uma análise mais aprofundada, por categoria, ainda precisa ser empreendida, inclusive comparando-se os resultados obtidos com aqueles já identificados em estudos anteriores, como o de Duchowny, Coelho e Coelho (2014) e o de Coelho, Ramos e Duchowny (2015).

Referências bibliográficas

- BARBOSA, A. G. Perfis sócio-históricos de redatores do século XIX: graus de letramento e ortografia. *Seminário Nacional do Projeto para a História do Português Brasileiro*; 13-14 out, Maceió; Brasil. 9; 2013.
- BOSCHI, C. C. Irmandades, religiosidade e sociabilidade. IN.: RESENDE, M. E. L.; VILLALTA, L. C. (orgs.) *As minas setecentistas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-76.
- CARNEIRO, Z., OLIVEIRA, K., LOBO, T. Metodologia para a identificação de perfis socioculturais de redatores em corpora históricos: pesquisa direta em arquivos. *Seminário Nacional do Projeto para a História do Português Brasileiro*; 13-14 out, Maceió; Brasil. 9; 2013.
- COELHO, S. M.; RAMOS, J. M.; DUCHOWNY, A. T. Processos e mudanças em abreviaturas mineiras setecentistas: regularidade e ruptura. *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 333-352, jul./dez. 2015.
- DUCHOWNY, A. T.; COELHO, S. M. *Edição semidiplomática e fac-similar de documentos adamantinos setecentistas*. Belo Horizonte: Laboratório de edição da Fale/UFMG, 2013.
- DUCHOWNY A. T.; COELHO, S. M.; COELHO, G. H. Sistema de abreviaturas de documentos adamantinos setecentistas. *Revista Letras*, Curitiba, n. 90, p. 233-252, jul./dez. 2014.
- MILLARES, C. A. *Paleografía española: Ensayo de una historia de la escritura en España desde el siglo VIII al XVII*. Colección Labor: Ciencias históricas. Barcelona: Labor, 1929.
- RIBEIRO, Ernesto Carneiro. *Serões Grammaticaes*. Salvador, BA: Livraria Progresso Editora Aguiar & Souza Ltda, 1839.
- VERA, Álvaro Ferreira de. *Orthographia ou modo para escrever certo na língua Portuguesa*. São Paulo: Paulistana, 2009 [Lisboa, 1631].

Reflexões e olhares sobre as possibilidades e limitações de podcasts educativos no processo de ensino e aprendizagem

Mariana da Silva Neta¹

Adriana Carvalho Capuchinho²

Introdução

Que caminhos devemos percorrer em direção à uma educação de qualidade? A ordenação da sociedade tem passado por inúmeras transformações, pois temos novas formas de organização, de diversão, de produção e por que não novas formas de ensinar e aprender? Esta pesquisa surgiu da inquietação acerca dos novos rumos do aprender e ensinar, partindo da realidade em que vivemos, dos desafios que enfrentamos a fim de atender ao perfil atual dos estudantes, que convivem continuamente com as tecnologias digitais e consequentemente, isso exige uma nova postura do professor.

Nas últimas décadas percebemos o avanço das novas tecnologias da informação e comunicação, que direcionam os usuários desses recursos em busca de inovações e para o professor não poderia ser diferente. Mas como está o cenário da formação docente em relação à utilização das tecnologias digitais como favorecedoras do processo de ensino aprendizagem? Como o profissional de Letras está utilizando esses recursos? Conhece e utiliza o podcast em sua prática pedagógica, reconhecendo-o como facilitador desse processo?

Partindo desta pesquisa com inquietações e provocações, pretende-se, por meio deste artigo, conhecer as percepções dos professores acerca dos avanços e da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação como parte do letramento digital necessário ao indivíduo; refletir sobre como o professor percebe as novas formas de aprender e ensinar a língua materna e identificar as possibilidades e limitações do uso do podcast no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras – PPG-LETRAS/CPN - UFT; Especialista em Pedagogia Escolar: Administração, Supervisão e Orientação, pela FACINTER / IBPEX, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pela Faculdade Integrada de Araguatins, graduada em Pedagogia - Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Orientação pelo Centro Universitário Luterano de Palmas e graduada em Letras, pela Faculdade de Filosofia do Norte Goiano - FAFING. E-mail: marianasneta@gmail.com.

2 Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pelo Departamento de Letras Modernas (FFLCH-USP), mestrado em Antropologia Social pelo Departamento de Antropologia Social FFLCH-USP com bolsa CNPq, Bacharel em Letras Inglês e Português e em Ciências Sociais, ambos pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP. E-mail: driowlet@mail.uft.edu.br.

Inicialmente, refletiremos sobre as contribuições das novas tecnologias da informação e comunicação para o processo educacional, destacando a relevância do enfrentamento das dificuldades para que possamos ofertar uma educação de qualidade, com propostas de aprendizagem significativa para o aluno. A partir dessas considerações, analisaremos os resultados da pesquisa realizada com professores, por meio de entrevista semi estruturada, e destacaremos as possibilidades e limitações do uso do podcast no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

1. Contribuições das novas tecnologias digitais ao processo educacional

As experiências vivenciadas por quase todas as pessoas têm relação com a tecnologia, desde uma simples navegação pelos inúmeros sites de pesquisa, a infinidade de redes sociais com amigos até o estudo, o trabalho, o lazer, a participação na vida familiar, ou seja, a tecnologia está presente em tudo e aos poucos, algumas atividades cotidianas que eram tão analógicas, estão sendo transformadas para a linguagem digital.

Mas, como está sendo a apropriação das novas tecnologias da informação e comunicação pelos usuários? Bastante utilizadas por todas as classes sociais, as tecnologias digitais podem ser empregadas como meio de comunicação, propagação de saberes, ferramenta de interação e outros contextos escolares, portanto, devem ser analisadas e concebidas como algo que pode contribuir nos mais diversos contextos escolares.

A fim de que os discentes assimilem que os mesmos equipamentos laptops, tablets, celulares, dentre outros e aplicativos que são continuamente utilizados por eles na vida social podem ser utilizados pedagogicamente, faz-se necessário que o professor conheça as possibilidades de uso e incorpore-os em sua prática educativa, que de acordo com Zabala (1998), se concretiza por meio de diversas variáveis que se inter-relacionam de forma complexa, e se expressam no micro sistema da sala de aula. Essa evolução tecnológica necessita englobar os novos tempos de formação docente, pois

na atualidade, com múltiplas formas de interação e de articulação entre professores e alunos via ambientes virtuais, listas, e-mails, chats e outras maneiras síncronas e assíncronas de comunicação, como calcular o tempo docente? Como calcular o tempo das disciplinas? Como calcular o tempo necessário para aprender? (KENSKI, 2013, p. 14)

Cada aluno possui em tempo para aprender, alguns demoram um pouco mais, outros menos, dessa forma, acreditamos que as tecnologias digitais podem favorecer esse movimento, pois estimulam a participação dos estudantes, fazendo com eles atuem de forma ativa e dinâmica tornando-se personagem principal do seu processo de aprendizagem. Vale destacar que a tecnologia por si só não resolve todas as dificuldades existentes na educação brasileira, precisamos considerar todos os envolvidos nesse processo, desde as considerações sobre o papel do aluno e do professor, o uso das tecnologias digitais como facilitadoras, bem como o conceito adotado do ensinar e até mesmo os modos de aprender.

Como novas exigências estão sendo anexadas ao papel do professor, Ramal (2001) ressalta a necessidade de um novo entendimento acerca do perfil de educador e salienta três características essenciais:

- a) profissionais atualizados, contextualizados no debate sobre o pós-modernismo e suas implicações para a educação;
- b) usuários críticos da tecnologia, capazes de associar o computador as proposta ativas de aprendizagem; e
- c) atentos aos desafios político-sociais que estão envolvidos no contexto pedagógico de hoje.

Logo, devemos repensar sobre as práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano educacional, tendo em vista que o aumento do acesso às tecnologias digitais desafia o nosso sistema didático e nos impulsiona a novos conceitos de ensino, além de um repensar para atender a novas demandas de trabalho, com o uso de todas as potencialidades dos recursos digitais. Como o professor deve enfrentar o desafio de acompanhar essa evolução? Será que ele está sozinho nessa empreitada? Há conteúdo disponível para o autoaprendizado?

Atrevemos-nos a afirmar que, mesmo com a carga horária de trabalho muitas vezes excessiva, é possível ao professor acompanhar as evoluções tecnológicas, analisando em que contexto podem ser úteis no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que há experiências louváveis dessa inserção e o Portal do Professor do Ministério da Educação é um bom exemplo, portanto, como aponta Kaufman (1989, p.110, apud ZACHARIAS, 2016, p.29):

O professor, assim como seus alunos, deverá ler, pensar, rever e questionar suas próprias ideias, pedir informação. [...] A interação com outros professores que compartilhem sua inquietude, que estejam na mesma busca, encarando a mesma tarefa, permitirá seu enriquecimento profissional. Dar e receber continua sendo, tanto para as crianças quanto para os adultos, uma das melhores experiências vitais, essencial para ir construindo o próprio caminho que, segundo Antônio Machado, é feito ao caminhar. ZACHARIAS, 2016, p.29)

Dessa forma, destacamos a necessidade de buscar sempre parcerias de aprendizado, pois caminhos compartilhados são mais fáceis de serem trilhados e os obstáculos a serem vencidos, basta acreditar que é possível e aprender a caminhar, caminhando. Percebemos que os desafios são imensos, mas como afirmam Kersch e Rabello (2016, p. 51) “usar a tecnologia na sala de aula não pode ser um acessório, mas um integrante/constituente do seu fazer no dia a dia. Esse professor/ agente de letramento, precisa, pois, ter seu olhar não só no presente, no local, mas também no futuro, no global.”

2. Análise e reflexões sobre os dados coletados: Ensino e tecnologias digitais

A crescente utilização das tecnologias da informação e comunicação no contexto social nos revela que, a escola precisa considerar as constantes mudanças que a inserção da sociedade no mundo digital exige para a integração das novas gerações. Mas como saber a visão das escolas nesse contexto? Resolvemos investigar a opinião de envolvidos no processo educacional, que estão em contato direto com os alunos.

Dessa forma, por meio desta pesquisa, além de refletir sobre as contribuições das novas tecnologias digitais ao processo educacional, estabelecemos como meta conhecer o posicionamento de professores acerca dessa temática. Para tal fim, elaboramos uma entrevista semiestruturada com três questões que foram postadas numa rede social e, por meio do estabelecimento de relações profissionais, professores foram convidados a responder às perguntas.

A escolha do método de coleta de dados deu-se porque segundo Lakatos e Marconi (2010), por meio da entrevista você consegue:

- averiguar fatos ocorridos;
 - conhecer a opinião das pessoas sobre os fatos;
 - conhecer o sentimento da pessoa sobre o fato ou seu significado para ela;
 - descobrir quais foram, são ou seriam as condutas das pessoas, sejam elas passadas, presentes ou planejadas (futuras);
 - descobrir fatores que influenciam os pensamentos, sentimentos ou ações das pessoas.
- (LAKATOS e MARCONI, 2010, p. 19)

Na preparação das entrevistas houve um planejamento prévio a fim de delinear o roteiro e esclarecer os objetivos, bem como a sequência das questões. A fim de obter respostas significativas para as perguntas, consideramos a necessidade de selecionar os sujeitos a serem entrevistados, pois o nosso interesse era que, mesmo sendo uma entrevista disponibilizada em rede social, apenas professores regentes a respondesse. Esse aspecto, que consideramos significativo pelo teor das questões e pela facilidade de consolidar os dados, não foi aceito por todos, tendo em vista que alguns respondentes solicitaram envio das perguntas por e-mail e responderam também por meio digital.

2.1 *Quantificando e analisando os dados coletados*

Na entrevista, a pergunta inicial foi: **Você acredita que as novas tecnologias da informação e comunicação facilitam o processo educacional?**

Esta pergunta foi a primeira para que percebêssemos o olhar dos profissionais em relação a aceitabilidade de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem e constatamos que todos os entrevistados responderam que sim, conforme podemos demonstrar com alguns depoimentos abaixo:

“Sim, as tecnologias tem um grande poder pedagógico pois se utiliza de recursos audiovisuais como a imagem, o som, a televisão, o vídeo, simuladores computacionais e a própria internet que agrega todos eles, dando mais dinamicidade às aulas, que até então, somente com o giz não seria possível. **Entrevistado 1**

“Acredito que tudo que facilite e inclua o aluno com certeza gera resultados surpreendentes” **Entrevistado 2**

Esta era uma pergunta sem necessidade de justificativa nem de exemplificação, pois o interesse era exclusivamente no quantitativo de docentes que responderiam sim ou não e a aceitabilidade das tecnologias foi surpreendentemente positiva. Detectamos que o entrevistado 1 possui um conhecimento mais profundo, tendo em vista que elencou alguns recursos e até comparou com o que é normalmente utilizado no ensino tradicional.

A segunda questão já possibilitava uma análise mais aprofundada, pois aceitaríamos como resposta sim, não ou um pouco, com comentários: **Você sabe o que é um “Podcast”? Comente.** Vejamos o resultado, por meio de um gráfico de colunas.

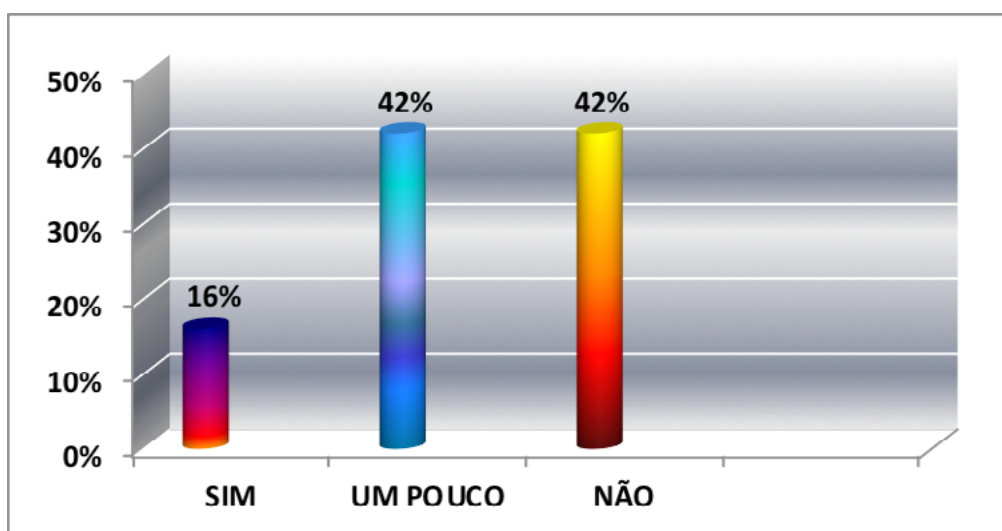


Figura 1. Gráfico 1- Repostas à pergunta: **Você sabe o que é um “Podcast”?**

Fonte: Criação própria

Os respondentes da entrevista foram todos professores que atuam na Educação Básica e alguns em cursos superiores, portanto, trabalham com jovens que estão continuamente conectados e muitas vezes acompanham as evoluções digitais que surgem. Entretanto, uma minoria afirmou conhecer o que é um podcast e o percentual que afirma conhecer um pouco é o mesmo que desconhece esta mídia de transmissão de informações. Vale destacar que foram considerados que conheciam um pouco aqueles que comentaram ter ouvido falar, tiveram acesso em algum momento, mas não são seguidores de nenhum podcast.

Como não solicitamos identificação de há quanto tempo eles atuam na educação, não foi possível detectar a faixa etária dos entrevistados que afirmam conhecer o podcast, a fim de comparar perfis. Mas vejamos o que alguns entrevistados responderam:

“Sim! Acompanho alguns e adoro! Utilizo a ferramenta como uma forma de consumir conteúdo quando tenho que fazer alguma atividade mais automática”.

“Sei muito pouco sobre “podcast” embora sempre tivesse vontade de aprofundar sobre essa mídia, mas não o fiz. Sei que são áudios, publicados na internet, como se fosse um programa de rádio, mas é sob demanda, no formato Mp3, o mais comum”.

“Sobre podcast, conheço um pouco e ainda não usei esta ferramenta”.

“Até ontem, eu não sabia, mas a minha professora de inglês, me informou que são áudios utilizados em sites. Ela mostrou para nós a plataforma Moodle, que utilizaremos para formação à distância em inglês, com alguns Podcasts em inglês, para ouvirmos e treinarmos a escuta”.

“Não sei bem o que é um podcast”;

“Não conheço”.

Podemos perceber que há entrevistados que são usuários de podcast, acompanham e conhecem as facilidades de realizar atividades que não exigem muita concentração e simultaneamente, ouvir seus podcasts preferidos, bem como há os que já ouviram falar mas não têm muita propriedade e até os que desconhecem totalmente.

Finalizamos a entrevista com a questão: **Você já pensou no podcast como recurso educacional? Em caso afirmativo, como seria?**

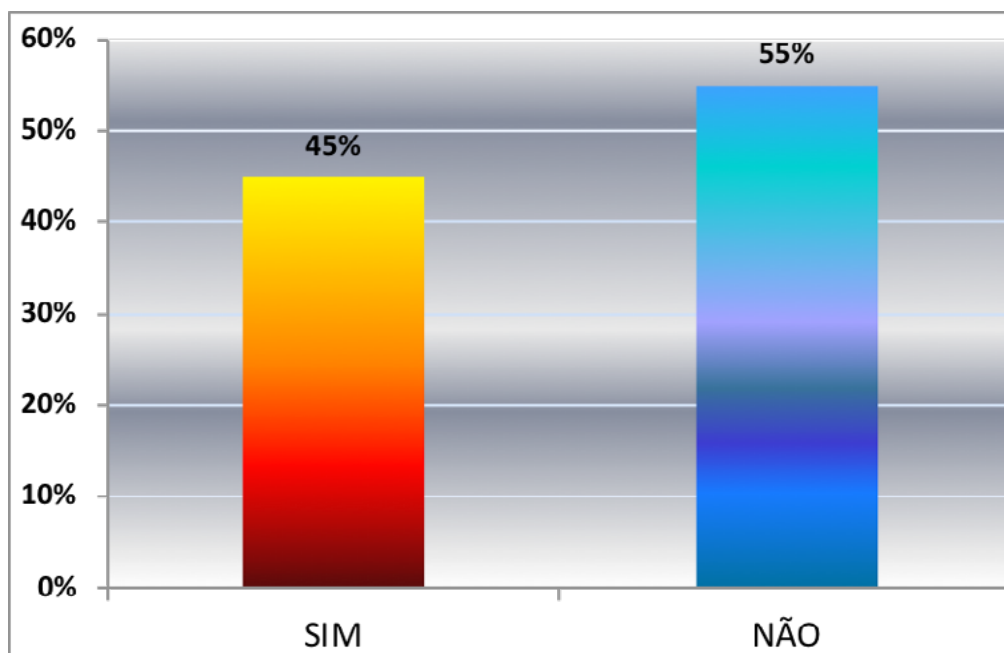


Figura 2. Gráfico 2- Repostas à pergunta: **Você já pensou no podcast como recurso educacional?**

Fonte: Criação própria, 2016

Quando cruzamos os dados entre o gráfico um e o gráfico dois, percebemos que alguns entrevistados que afirmaram conhecer um pouco de podcast já pensam nessa mídia como possível recurso educacional, tendo em vista que no gráfico um 16% dizem conhecer bem podcast, e no gráfico dois aparecem 45% reconhecendo o podcast como um recurso educacional.

Percebemos, por meio de respostas à pergunta acima que a maioria dos entrevistados acredita que as novas tecnologias da informação e comunicação podem contribuir significativamente com a evolução do processo educacional e até sugerem algumas possibilidades, conforme depoimentos abaixo:

“Eu nunca fiz, mas na verdade, eu criaria um projeto com meus alunos denominado “Podcast das aulas” sobre alguns conteúdos das aulas, para que servissem de complemento ou introdução de um assunto que iria tratar em sala”.

“Acredito ser uma ferramenta bem interessante para o aprendizado. O ponto negativo é que o podcast é um meio unilateral, você não interage com o locutor, apenas consome o conteúdo que ele disponibiliza”.

“Pensei em algumas vezes, mas não fiz. Eu acredito, considerando que o aluno vive em contato com as várias mídias e multimídias, é importante que o professor utilize todas as possibilidades que a tecnologia oferece”.

“O uso das tecnologias no ensino, em especial para o ensino de línguas; trata-se de ser meios instigadores para promover a aprendizagem. Os nossos jovens estão a todo momento interagindo com as tecnologias de modo geral. Desse modo, esses recursos tecnológicos tornam-se aliados para que nossos alunos possam potencializar de forma mais interessante”.

Como podemos perceber, normalmente os profissionais tentam conhecer as inovações tecnológicas e digitais que surgem para uso pessoal e alguns se empenham em aprimorar e incorporar em suas práticas pedagógicas, superando os obstáculos que surgem. Mas acreditamos que quando nos empenhamos em mudar as práticas a fim de possibilitar um ensino de melhor qualidade, que possa ter significado para o aluno e torná-lo protagonista do seu aprendizado um dos melhores caminhos é o trabalho colaborativo, pois o

trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassem as barreiras da sala de aula. Aprender com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo. (MORAN; BACICHI, 2015, p. 1).

3. Possibilidades e limitações do uso do podcast no processo de ensino e aprendizagem de línguas

A utilização de tecnologias e dispositivos digitais a fim de aumentar o acesso à educação de qualidade está em expansão e propõe uma extensa reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, pois vivemos

num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente

na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta. (BEHRENS, 2000, p. 77)

A atitude inovadora e crítica necessária aos educadores que buscam utilizar tecnologias digitais para garantir maior participação dos alunos deve ultrapassar os muros da escola, mas principalmente utilizar as NTIC's atreladas à missão pedagógica que conduza os alunos a um aprendizado significativo, tornando-os protagonistas do seu conhecimento. Vale destacar que toda atividade proposta em sala de aula com o uso de tecnologias deve ter um significado para os alunos e não devemos utilizar esses recursos sem contextualizá-los, isso inclui a criação e utilização de podcasts.

Segundo o site <https://mundopodcast.com.br>, numa explicação simples

O podcast é como um programa de rádio, porém sua diferença e vantagem primordial é o conteúdo sob demanda. Você pode ouvir o que quiser, na hora que bem entender. Basta acessar e clicar no play ou baixar o episódio. Porém, se desejar a explicação mais complexa é esta: O podcast é um conteúdo de mídia (geralmente áudio) transmitido via RSS. Você pode usar agregadores como iTunes ou Ziepod para PCs, BeyondPod ou PodStore para Android, Wecast ou o nativo Podcasts para iOS e mais uma infinidade de aplicativos para todas as plataformas. (MUNDO PODCAST, 2016)

A palavra podcasting é uma junção de iPod - um aparelho que toca arquivos digitais e broadcasting, transmissão de rádio ou TV. Dessa forma, essa mídia, que é um arquivo de áudio digital criado e compartilhado por alguém que aproveita as potencialidades tecnológicas, pode ser ouvido por todos e apresenta uma série de possibilidades de uso em sala de aula, com a participação efetiva dos estudantes.

De caráter inclusivo, por inserir no meio educacional o aluno com deficiência visual, o podcast também é apreciado por aqueles que têm mais facilidade em aprender por meio da audição, bem como a praticidade de ouvir ou assistir quando e onde quiser, na caminhada, ao dirigir, na academia, no ônibus, necessitando apenas de um celular ou aparelho de MP3. No Brasil, a utilização de podcast no processo de ensino e aprendizagem ainda é muito incipiente, mas Universidades Americanas como MIT (Massachusetts Institute of Technology) e outras disponibilizam gratuitamente o conteúdo de algumas palestras, aulas, debates e discursos para alunos de qualquer parte do mundo.

Dentre as vantagens da utilização do podcasts na educação, podemos destacar a portabilidade, a variedade de conteúdos, a flexibilidade, aprendizagem colaborativa, a humanização do processo de ensino e aprendizagem, além de poder ser realizado por um valor relativamente barato e possibilitar ao aluno a escolha entre ser consumidor ou produtor de seus podcasts, propagando a sua voz, seus pensamentos e ideias. Cabe ao professor o planejamento das atividades, a definição de objetivos para com o aluno e escolha do podcast a ser utilizado, a fim de introduzir o aluno no mundo de podcasts na educação e posteriormente orientá-lo a produzir seus próprios podcasts.

Em sala de aula, cada turma tem o seu ritmo e cada aluno aprende no seu tempo e de maneira diferente, a fim de proporcionar mais possibilidades de utilização de podcasts em sala de aula, apresentamos abaixo algumas sugestões:

- Aula no modelo ensino híbrido – uma das estações sendo o áudio ou criação de um podcast;
- Ensino personalizado em que é possível proporcionar atividades diferenciadas para os alunos atendendo as suas reais necessidades, ou seja, numa aula, cada aluno pode ouvir um podcast sobre temáticas diferenciadas (no laboratório de informática, com fone de ouvido ou mesmo pelo celular);
- Treino da compreensão de língua estrangeira por meio de áudio de podcasts;
- Trabalho interdisciplinar em que os alunos criam seus próprios podcasts, treinando habilidades de pesquisa, escrita, oralidade, resolução de problemas, administração do tempo, aperfeiçoamento do vocabulário e atenção;
- Disponibilização dos áudios de gravações das aulas presenciais que podem ser acessadas sempre que o aluno tiver dúvidas, ou mesmo quando o aluno faltou a determinada aula.
- Produção, publicação e apresentação de matérias jornalísticas, como se fossem repórteres. (Áudio ou vídeo)
- Socialização de podcasts construídos por grupos de alunos sobre temática em debate, gravados e apresentados em áudio ou vídeo, valorizando a criatividade dos grupos;
- Gravação da dramatização de textos, contos, crônicas, outras obras literárias, notícias dentre outros pelos alunos;
- Construção colaborativa de podcasts pelos alunos com debates sobre temáticas abordadas;
- Compartilhamento de podcasts entre turmas - o professor orienta os alunos a produzirem podcasts que serão visualizados ou ouvidos por alunos de outras turmas, e vice-versa, ou até mesmo entre escolas diferentes;
- Elaboração e disponibilização de material de revisão (em podcast) para que os alunos que estiverem em dificuldades possam estudar em qualquer ambiente;
- Gravação do áudio ou vídeo das aulas para os alunos que porventura não possam ir á aula.

Mas,

Não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre o que lhe ajuda mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a que aprendam melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar. (MORAN, 2000, P 137-144)

Acreditamos que quando nos propomos em fazer algo, devemos dar o melhor a fim de atingir os objetivos, dessa forma, torcemos para que as sugestões acima possam contribuir com a prática pedagógica dos professores de línguas e que possamos empoderar nossos alunos a serem protagonistas da sua história, pois, como afirma Kleiman (2001), o aluno precisa alcançar uma atitude crítica e um nível razoável de independência, considerados o contexto, a formação, o acesso aos centros de produção de conhecimentos, entre outros aspectos.

Considerações Finais

Iniciamos este artigo com uma indagação sobre os caminhos que devemos percorrer em direção a uma educação de qualidade e finalizaremos com uma análise de tudo o que foi discutido, pois percebemos que as tecnologias digitais são bem aceitas pelos entrevistados, mesmo alguns não tendo o domínio necessário para inseri-las no contexto educacional, acreditam que irá contribuir com a prática.

Com tantos avanços acontecendo nos últimos tempos, as tecnologias da informação e comunicação apresentam-se como impulsionadoras de enormes transformações sociais, portanto, acreditamos que se faz necessário o investimento na formação do profissional de Letras que pretende incorporar o podcast em suas aulas, mas ratificamos a necessidade da busca pela autoformação e da troca de experiências, afinal, estamos sempre aprendendo algo novo e como afirma Schneiderman (2003), a nova educação precisa enfatizar a colaboração.

Como consequência dessa busca por novas possibilidades de aprimoramento profissional, apresentamos algumas sugestões de utilização do podcast em sala de aula, que ainda não estão concluídas, tendo em vista que o aperfeiçoamento deve ser constante e esse é um processo em constante retroalimentação.

E, como o propósito é vencer o descompasso que ocorre entre a educação tradicional e o que exige a vida em sociedade, precisamos acreditar que é possível proporcionar uma educação de qualidade aos nossos alunos.

Referências bibliográficas

BEHERENS, Marilda Aparecida, **“Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente”**, in: MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, Campinas: Papirus, 2000.

KAULFMAN, A.M. **Alfabetización de niños**: construction e intercambio. Buenos Aires: Aique Editora, 1989.

KERSCH, D.F; RABELLO, K. R. “São atitudes como estas que podem fazer a diferença para uma escola melhor”: outros tempos, novos letramentos. In: KERSCH, D.F; COSCARELLI, C.V.; CANI, J.B. (Orgs). **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Papirus Editora, 2013.

KLEIMAN, A.B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: _____ **A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENEZES Vera: <http://www.veramenezes.com> (SCHNEIDERMAN, 2003), acesso em 21/03/2017.

MORAN, José Manuel. BACICH, Lilian. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em 22/03/2017.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo, Papirus Editora, 2000

Mundo Podcast - <https://mundopodcast.com.br/artigos/o-que-e-podcast/>, acesso em 22/03/2017.

RAMAL, A. C. **Internet e Educação**. Revista Guia da Internet.Br, Rio de Janeiro, p. 50 - 52, 04 mar. 1996.

SCHNEIDERMAN. **Proposta de ensino e aprendizagem mediada por tecnologia**, K. 1062, 2003.

UOL EDUCAÇÃO: <https://educacao.uol.com.br>, acesso em 22/03/2017.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**. Como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI (Org.). **Tecnologias para Aprender**. 1ª Ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Transitivização de verbos inacusativos sob a perspectiva da LFCU

Monclar Guimarães Lopes¹

Introdução

No Funcionalismo Clássico, os processos de mudança linguística são interpretados como unidirecionais, cujas trajetórias compreendem a passagem do léxico para a gramática, ou do menos gramatical para o mais gramatical, ou ainda, do concreto para o abstrato, compreendidos sob o rótulo *gramaticalização*. Diversos foram os estudos empreendidos no final da segunda metade do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI que evidenciaram a força da unidirecionalidade. Como ilustração, podemos citar a gramaticalização de *aí*, originalmente, um advérbio locativo e do verbo *ir*, prototipicamente um verbo de deslocamento no espaço:

- (1a) Fique aí onde está!
- (1b) Ele veio até mim, aí contou-me o ocorrido.
- (1c) Aí, você trouxe o que te pedi?
- (2a) Eu vou à feira.
- (2b) Eu vou comprar uva.

Em (1a) e (2a), temos os usos canônicos do advérbio *aí* e do verbo *ir*, ambos com valor espacial. Em (1b), já observamos que *aí* apresenta uma função de sequenciador temporal e em (2b) o verbo *ir* tem função de verbo auxiliar, com o sentido de deslocamento no tempo, isto é, ele marca o futuro de *comprar*, verbo principal da perífrase. Em (1c), *aí* já é um marcador discursivo, função ainda mais abstrata, portanto, mais gramaticalizada.

Em funcionalismo, defendemos a existência de uma trajetória semântica da mudança, ancorada a partir da interação humana com o mundo físico. Acreditamos que, como as primeiras experiências humanas compreendem o contato do corpo humano com o espaço físico, as relações espaciais são mais concretas e servem como base para a construção de novos domínios. Desse modo, as relações temporais derivam de espaço, que, por sua vez, podem abstrair-se em relações textuais. Esses processos são representados pelo *cline* ESPAÇO → TEMPO → TEXTO na perspectiva funcionalista. Sendo assim, observe-se que, nos exemplos supracitados, temos exatamente esses processos ilustrados, em que as formas (1b) e (2b) são mais abstratas que (1a) e (2a), na medida em

¹ Doutor em Estudos Linguísticos (UFF).

que são derivações daqueles. O mesmo ocorre com (1c), que é um emprego ainda mais abstrato que (1b), que passa a ter uma função discursiva.

É importante ressaltar que tais exemplos ilustram, sim, exemplos de mudança linguística na medida em que os itens (b) e (c) surgiram posteriormente na língua. Embora os empregos aqui ilustrados para *aí* e *ir* sejam recorrentes em nossa sincronia, a investigação diacrônica deixa claro que as duas últimas formas são mais recentes na língua, tendo derivado, portanto, da primeira.

Não obstante, é necessário frisar que os estudos da gramaticalização, na perspectiva clássica do Funcionalismo, favorecem, sobretudo, a análise de itens, não sendo, portanto, a abordagem mais adequada para a investigação de construções que envolvem mais de uma palavra, como aquelas que propomos neste estudo: a construção esquemática V.PREP, em que o verbo, junto com a preposição, implicam uma nova transitividade para o verbo.

Em nosso estudo, assumimos que os verbos *desaparecer* e *sumir*, seguidos da preposição *com*, podem instanciar uma nova construção na língua, de valor transitivo. Vejamos um exemplo:

(3) Já está criada. Uma coisa ele pode dormir tranquilo: não vou fazer o que ele ou os assessores dele fizeram. Não vou **sumir com** documento de projeto.

Tradicionalmente, o verbo *sumir* – assim como *desaparecer* – é um verbo inacusativo, isto é, um verbo intransitivo cujo sujeito é um termo de papel paciente (como em *o livro sumiu*). No entanto, nesse exemplo, temos um sujeito agente “eu” e um objeto afetado “o documento do projeto”. Esse novo uso, como veremos na análise dos dados, é mais recente no português brasileiro, tendo surgido nos textos escritos no século XIX, com aumento de frequência considerável nesses últimos dois séculos.

Tornou-se necessário estudar os dois elementos porque acreditamos que as duas formas constituem a construção transitiva em estudo. *Desaparecer* e *sumir* só se usam transitivamente quando empregadas junto a preposição *com*, que também se apresenta mais gramaticalizada nessa construção, sem seu valor semântico básico de associação. Vale ressaltar que esse tipo de processo já fora registrado, de certa maneira, na descrição da gramática tradicional. Como se sabe, Lima (1972) já argumentava que o verbo *gostar* apresenta transitividade distinta dos demais verbos classificados como transitivos indiretos pela Gramática Tradicional – e, por esse motivo, classificava seu objeto como sendo um *complemento relativo*. Enquanto os típicos verbos transitivos indiretos envolvem um complemento de valor dativo, o verbo *gostar* apresenta um complemento de papel semântico afetado/paciente – de valor análogo aos objetos classificados como diretos –, a despeito da presença da preposição. No Funcionalismo Clássico, diríamos que há aí uma gramaticalização avançada da preposição *de*, cujo sentido de *origem* se encontra esmaecido, uma vez que sabemos que tal verbo advém do latim *gustare*, cujo significado era “tomar o gosto ou sabor de”. De modo análogo, *com*, nas construções em estudo, parece não “acarretar” sentido algum, já que a construção apresenta valor semelhante aos verbos transitivos, com objeto afetado pela ação do verbo. Porém, *com* apenas parece não ter sentido algum, mas, na verdade, conjuntamente com o verbo, colabora para o novo sentido (por isso, afirmamos que na construção há um pareamento simbólico entre forma e sentido).

Desse modo, para a investigação desse fenômeno a que nos propomos, é necessário o emprego de novas abordagens teóricas. Por esse motivo, hoje, recorreremos a um modelo mais atual do Funcionalismo, reconhecido sob as nomenclaturas *Linguística Cognitivo-Funcional* (termo internacionalmente conhecido) ou *Linguística Funcional Centrada no Uso* (expressão adotada pelo grupo de pesquisa Discurso & Gramática aqui no Brasil).

Grosso modo, pode-se dizer que a LFCU representa uma reorientação metodológica do Funcionalismo Clássico, motivada pelo diálogo desta teoria com a Gramática de Construções, que é de orientação cognitiva (cf. GOLDBERG, 1995; CROFT, 2001). Mais recentemente, a abordagem tem recebido ainda novas contribuições, advindas da recente obra de Traugott e Trousdale (2013), *Construcionalização e Mudanças Construcionais*, que tem representado um modelo bastante promissor, na medida em que consegue articular bem essas duas linhas de pesquisa. Inclusive, a recente obra de T&T (2013) tem nos servido como referencial teórico no âmbito das investigações do grupo de pesquisa Discurso & Gramática (D&G), com polos na UFF, UFRJ e UFRN.

A teoria da construcionalização e a mudança de transitividade de *desaparecer* e *sumir*

Em 2013, Traugott e Trousdale lançam a obra *Constructionalization and Constructional Changes*. Por construcionalização, compreende-se “a criação de uma forma nova pareada com um significado novo, formando um novo nó na rede linguística de uma população de falantes, com nova sintaxe ou morfologia e novo significado codificado” (T&T, 2013, p. 22). Tal processo pode ter como resultado novos elementos para o léxico ou para a gramática. No primeiro caso, tem-se a construcionalização lexical; no segundo, a construcionalização gramatical, sendo esta última de função procedural. Por mudança construcional, por sua vez, os autores consideram a mudança linguística em só um dos polos, isto é, ou mudança de forma ou de sentido.

A construcionalização pode ocorrer em diferentes níveis hierárquicos, isto é, no nível da microconstrução, do sub-esquema ou do esquema, sendo a primeira a instância concreta da mudança. Assim sendo, mudanças em níveis mais altos, portanto mais esquemáticas, se dão através de um processo indutivo (de baixo para cima), a partir das ocorrências da microconstrução. Nesse caso, de um novo constructo (dos *tokens* da microconstrução DESAPARECER.COM, por exemplo), forma-se um sub-esquema V.COM (com função transitiva, isto é, com sujeito agente e objeto afetado), que passa a constituir a rede construções transitivas disponíveis na língua. Formado um novo padrão V.COM, novos itens podem ser recrutados para compor essa construção, agora a partir de dedução (de cima para baixo, o que evidencia a produtividade da nova construção).

Na construcionalização, perde-se composicionalidade no nível da microconstrução e, nas mudanças pós-construcionalização, há possibilidade de aumento na frequência do constructo – resultando em sua convencionalização – e redução interna como resultado da expansão da colocação da microconstrução. Nas construções transitivas SUMIR.COM e DESAPARECER.COM, por exemplo,

vê-se a perda de composicionalidade entre o verbo e a preposição *com*, na medida em que esta apresenta sentido esmaecido, sem que seja inferido seu valor semântico prototípico de associação. Em paralelo, terminado o processo de construcionalização – isto é, formando essas microconstruções um novo nó na rede construcional da mente humana –, elas se convencionalizam e aumentam em frequência.

Traugott e Trousdale (2013, p. 154), por questões metodológicas, fazem uso de uma notação especial para a representação dos diferentes tipos de construcionalização lexical. Em nosso objeto de estudo, por exemplo, fazemos uso do ponto para separar os elementos previstos pela construção e colocamos o elemento gramaticalizado em caixa-alta em fonte menor: V.COM, ou seja, SUMIR.COM E DESAPARECER.COM. Esse tipo de notação nos serve para distinguir quando a preposição se apresenta mais amalgamada ao verbo – e, portanto, numa construção transitiva – de quando ela é um elemento que inicia um adjunto – em uma construção menos transitiva.

Neonálise e contextos de mudança linguística

Por neonálise compreendemos os micropassos que envolvem a mudança linguística. Grosso modo, a neonálise envolve o reprocessamento, isto é, a reinterpretação de uma estrutura já existente na língua. Uma vez que a construção transitiva DESAPARECER.COM e SUMIR.COM apresentam a preposição *com*, a nossa hipótese, segundo os pressupostos da teoria, é a de que uma construção menos transitiva – isto é, a inacusativa –, teve seu adjunto adverbial iniciado pela preposição *com* reanalisado como um objeto.

Pautada nessa mesma perspectiva, Diewald (2006) defende que essa reinterpretação é motivada (acionada) por contextos atípicos, que propiciam um pensamento analógico que pode vir a resultar em neonálise, isto é, em nova morfossintaxe. Segundo a autora (2006), esse processo dá-se em três estágios.

No primeiro, as pré-condições para o processo de mudança se desenvolvem, ao se apresentar uma expansão da unidade lexical em um contexto novo. Por isso, Diewald (2006) caracteriza-o como um contexto atípico. Nesse novo ambiente, o novo sentido, que pode tornar-se convencional futuramente, desenvolve-se como uma implicatura conversacional, isto é, esse sentido é contextual e pragmaticamente desencadeado, e não se encontra decodificado em itens linguísticos. O segundo estágio descreve o processo de mudança em curso. Está associado a uma construção bem marcada, em um contexto considerado crítico, sendo caracterizado por uma opacidade tanto estrutural quanto semântica. Por isso, suscita várias interpretações, dentre elas o novo sentido gramatical. O contexto crítico funciona como um tipo de catalisador, na medida em que ocorre apenas no segundo estágio e desaparece em estágio mais avançado. Já o terceiro estágio mostra a consolidação do processo, isto é, a reorganização e a diferenciação das estruturas. Nessa fase, o novo sentido é isolado, tornando-se distanciado do sentido que lhe deu origem, de natureza mais lexical ou menos gramatical.

No que se refere às construções em análise, DESAPARECER.COM e SUMIR.COM, observou-se que a primeira, além de mais frequente no português, é mais antiga na língua. Embora

as duas construções transitivas ocorram somente no século XIX, os contextos atípicos da construção inacusativa ocorrem somente com desaparecer no século XVIII, enquanto não há ocorrências de sumir seguido da preposição nesse período. Vejamos três exemplos, sendo o primeiro do século XVIII:

(4) É ainda a sua vaidade que fala. O amor, esse **desapareceu com** o último níquel.

(5) Aurélio, ninguém se mata e depois **desaparece com** a arma.

(6) Para ajudar Aécio, mídia **desaparece com** aeroporto.

No primeiro caso, contexto atípico, a interpretação mais provável é a de que o amor terminou, assim que o dinheiro acabou. Porém, seria possível uma interpretação em que apenas o amor deu cabo a todo o dinheiro. Em (5), já um contexto crítico, há uma tendência maior para a interpretação transitiva (é provável que apenas a arma tenha desaparecido, e não o corpo), porém ainda é possível uma interpretação em que a vítima também desapareça. Já em (6), temos um contexto isolante, na medida em que fica claro que apenas o aeroporto “desapareceu”, e não a mídia.

Uma vez que DESAPARECER.COM é uma construção mais antiga e, por isso, representou uma construcionalização lexical anteriormente a SUMIR.COM, é muito provável que esta última tenha se formado por método dedutivo, como falamos anteriormente. Nesse sentido, defendemos que uma construção mais esquemática (um sub-esquema V.COM) foi abstraída por indução da microconstrução DESAPARECER.COM e, uma vez formado esse sub-esquema, ele se tornou produtivo e passou a instanciar novos itens, como sumir, de sentido análogo a desaparecer.

Metodologia e breve análise dos dados

Ao longo deste trabalho, por questões tanto didáticas quanto por questões de extensão esperada para este artigo, optou-se por articular a análise do objeto de estudos às categorias pertinentes à LFCU ao longo da apresentação do referencial teórico, atendendo-se, nesse sentido, a um tratamento qualitativo dos dados. A esta seção, destinamos, sobretudo, à explicitação do *corpus* e aos dados quantitativos, que visam à confirmação de nossas hipótese, a de que SUMIR.COM e DESAPARECER.COM são construções transitivas.

Por serem mais recentes na língua, advieram de um processo de construcionalização lexical, em que tais verbos, em uma construção inacusativa seguida por adjunto adverbial, apresentaram-se em contextos atípicos que propiciaram a neoanálise.

Uma vez que se procura descrever o processo de transitivização de desaparecer e sumir, foi necessário recorrer a *corpora* de diferentes sincronias como forma de analisar os diferentes aspectos semânticos e morfossintáticos assumidos por esses verbos. Ademais, como esta pesquisa é centrada no uso real da língua, defende-se que o fenômeno em análise só possa ser descrito com base em dados concretos, e não em formulações teóricas abstratas e descontextualizadas.

Devido à baixa frequência de uso dos itens lexicais *desaparecer* e *sumir* no *Corpus do Português* (www.corpusdoportugues.org), com dados diacrônicos desde o século XIV, optamos por recorrer também ao *Corpus do Português Brasileiro* (www.sketchengine.co.uk) como forma de atestar a frequência de uso das construções transitivas em nossa sincronia. No primeiro *corpus*, por exemplo, há apenas 66 ocorrências dos verbos *desaparecer* e *sumir* seguidos pela preposição *com* (mais especificamente, 20 ocorrências no século XVIII para o verbo *desaparecer* e 46 ocorrências no século XIX para os dois verbos), sendo apenas 15 delas em construções transitivas. Já no *Corpus do Português Brasileiro*, há aproximadamente 4500 ocorrências para os verbos *sumir* e *desaparecer* seguidos por *com* e, dentre essas ocorrências, aproximadamente 1/3 delas é da construção transitiva. Essa diferença é marcada pela extensão dos *corpora*, sendo o segundo quase 100 vezes maior em extensão.

Na análise dos dados, procedemos ao levantamento tanto das ocorrências totais de *sumir* e *desaparecer* (isto é, em quaisquer construções) quanto das ocorrências em que tais verbos são seguidos pela preposição *com*, separando os dados conforme se apresentam em construções inacusativas ou transitivas. Desse modo, chegamos aos seguintes dados:

Quadro 1. Dados levantados por período

	Ocorrências gerais dos verbos <i>sumir</i> e <i>desaparecer</i>	Ocorrências da construção inacusativa de verbo seguida da preposição <i>com</i>		Ocorrências da construção transitiva V.COM	
		No	%	No	%
Século XVIII	948	20	2,10	-	-
Século XIX	1842	46	2,49	15	0,81
Séculos XX e XXI	89452	4443	4,96	1987	2,22

No quadro acima, observamos que a construção inacusativa seguida pela preposição *com* apareceu primeiro na língua no século XVIII, quando ainda não havia a construção transitiva. Dentre esses dados, vale lembrar que só há ocorrências de *desaparecer* no *Corpus do Português*. No século XIX, surge a construção transitiva, com menos de 1% das ocorrências entre todos os usos de *desaparecer* e *sumir* (representando aproximadamente 23% das construções desses verbos seguidos por *com*). Nos séculos XX e XXI, observamos um grande aumento percentual das construções, que representam um pouco mais de 2% de todas as ocorrências de *desaparecer* e *sumir* nos *corpora* e 31% das construções em que os verbos são seguidos por *com*. Tais dados evidenciam tanto a consolidação da construcionalização quanto apontam o aumento de frequência de uso.

Considerações parciais

Neste estudo, buscou-se explicitar o processo de transitivização de *sumir* e *desaparecer* no português, sob as descobertas recentes da LFCU. Para tal, recorremos a diferentes sincronias com o objetivo de identificar o início do processo de construcionalização V.COM no português. Nesse sentido, nossos dados atestaram que a construcionalização se deu no século XIX, quando constatamos as primeiras ocorrências em textos de modalidade escrita (que já denunciavam a convencionalização da forma, haja vista que a escrita está presente nos gêneros textuais mais monitorados). Observamos que houve aumento de produtividade de *desaparecer* e *sumir*, que passaram a instanciar uma nova construção na língua. Paralelamente, observamos que a construção transitiva tem se tornado mais frequente em nossa sincronia, o que ajuda a confirmar a consolidação da nova construção no português brasileiro.

Referências bibliográficas

- CROFT, W. **Radical Construction Grammar**. New York: Oxford University Press, 2001.
- CUNHA, M. A. F.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M.M.; CUNHA, M. A. F. **Linguística Centrada no Uso**. Uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013, p.13-40.
- DAVIES, M.; FERREIRA, M. (2006). **Corpus do Português**: 45 million words, 1300s-1900s. Disponível em <<http://www.corpusdoportugues.org>>. Acesso em 29 de agosto de 2016.
- DIEWALD, G. **Contexts types in grammaticalization as constructions**. Hannover. Set de 2006. Disponível em: < <http://journals.linguisticsociety.org/elanguage/constructions/article/download/24/24-82-1-PB.pdf>> Acesso em 29 de agosto de 2016.
- GOLDBERG, A. E. **A Construction Grammar Approach to Argument Structure**. London: University of Chicago Press, 1995.
- HOPPER, P.; THOMPSON, S. A. Transitivity in Grammar and Discourse. In: **Language**, v. 56, n. 2, 1980.
- KILGARRIF, A. et. Al. (2014) The Sketch Engine. **Corpus do Português Brasileiro**. Disponível em <<http://the.sketchengine.co.uk/>>. Acessado em 10 de agosto de 2016.
- LANGACKER, R. **Cognitive Grammar**. New York: Oxford University Press, 2008.
- TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and constructional changes**. New York: Oxford University Press, 2013.
- TRAUGOTT, E.C. Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: Suggestions from the development of degree modifiers in English. In: ECKARDT, R.; JÄDER, G.; VEENSTRA, T (eds.). **Variation, Selection, Development – Probing the Evolutionary Model of Language**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008, p. 219-250.

Linguística gerativa e o ensino de gramática do português escrito como segunda língua para surdos na educação básica: um diálogo possível

Layane Rodrigues de Lima Santos¹

Introdução

O lugar da gramática no ensino da língua portuguesa na Educação Básica tem sido um dos pontos centrais de discussão nas pesquisas no campo da Linguística moderna e, mais recentemente, na área de português como segunda língua (L2) para surdos, sendo esta última motivada pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), do ano de 2005, que determina que o ensino da língua portuguesa como L2 é um direito dos surdos.

Assim sendo, este texto propõe uma reflexão sobre a contribuição dos pressupostos da Linguística Gerativa para o ensino de português como L2 para surdos a partir da análise de excertos da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), edição 2014. Para isso, na primeira seção, caracteriza-se a metodologia empregada; na segunda seção, por sua vez, explica-se sobre a relação entre a Linguística Gerativa e o ensino de L2; e, por fim, na terceira seção, apresentam-se alguns aspectos da gramática da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do Português, sobretudo no que se refere à interlíngua² e à ordem dos constituintes, com base em dados provenientes das redações de surdos do ENEM e à luz da epistemologia Gerativa.

1. Metodologia

A fim de atingir o objetivo proposto, a saber, de examinar de que forma alguns pressupostos da Linguística Gerativa podem contribuir para uma compreensão mais acurada no processo de ensino de fenômenos linguísticos provenientes da gramática do português escrito produzidos por surdos, especialmente sobre a interlíngua e a ordem de constituintes, foram selecionados alguns excertos da redação do ENEM, edição de 2014. O ENEM existe desde 1998 e foi criado com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante que finaliza a educação básica e, em particular, o Ensino Médio. Em 2014, a redação teve o seguinte tema: “Publicidade infantil em questão no Brasil”.

1 Mestre em Linguística. Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

2 O termo interlíngua é aqui usado no sentido proposto por Selinker (1972 apud ELLIS, 1997) em referência ao sistema linguístico construído pelo aprendiz de segunda língua com base em sua primeira língua.

Para o acesso às redações produzidas por participantes surdos no ENEM de 2014, foi feita uma solicitação junto à Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), em setembro do ano de 2015, de amostras de redações de seis estados brasileiros, considerando pelo menos um estado de cada região do país, a saber: Amazonas (AM), Distrito Federal (DF), Goiás (GO), Paraíba (PB), Santa Catarina (SC) e São Paulo (SP). Esses estados foram escolhidos devido à forte participação das comunidades surdas locais na defesa de seus direitos políticos, linguísticos e educacionais.

Eis os critérios de seleção das redações: candidatos surdos, que se declararam usuários de Libras, concluintes do Ensino Médio no ano de realização do exame, oriundos de escolas públicas e do ensino regular. Diante disso, foram cedidas pelo INEP/MEC um total de 88 redações, assim distribuídas (cf. Quadro 1):

Quadro 1. Perfil das redações

ESTADOS	Nº. DE REDAÇÕES	MÉDIA DE IDADE DOS PARTICIPANTES
AMAZONAS (AM)	08	23 anos
DISTRITO FEDERAL (DF)	08	20 anos
GOIÁS (GO)	22	21 anos
PARAÍBA (PB)	05	21 anos
SANTA CATARINA (SC)	17	19 anos
SÃO PAULO (SP)	28	20 anos
TOTAL	88	20 anos

Os excertos dessas redações serão analisados nas próximas seções, com foco nas fases de interlíngua e no uso da ordem dos constituintes na frase, sob o olhar da Linguística Gerativa.

2. Linguística gerativa e ensino de segunda língua

A Linguística Gerativa adota o conceito de que os seres humanos nascem com um aparato biológico para adquirir língua, conforme primeiro postulado pelo linguista Noam Chomsky (1957). Assim sendo, para Chomsky, o papel da Linguística como área de estudos é descrever cientificamente os processos mentais que geram as estruturas gramaticais nas línguas naturais.

De acordo com esta teoria de base inatista, o aparato biológico específico do homem constitui um órgão da linguagem, conhecido como *faculdade da linguagem* (FL), “que integra as estruturas cognitivas da mente humana e se constitui como um dispositivo de aquisição de língua” (LIMA-SALLES e NAVES, 2010, p. 19). Dessa maneira, a linguagem, ou a Gramática Particular, é o resultado da relação de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. “Podemos conceber o estado inicial como um

‘sistema de aquisição da linguagem’, que toma a experiência como *input*³ e fornece a linguagem como *output*⁴ – um *output* que é internamente representado na mente/cérebro” (CHOMSKY, 2005, p. 31).

A FL é assim constituída de *princípios*, isto é, leis universais e invariáveis comuns a todas as línguas naturais, e de *parâmetros*, que, por sua vez, são propriedades fixadas pela experiência e determinam as possibilidades de variações entre as diversas línguas humanas. O estágio inicial da faculdade de linguagem, em que todos os princípios estão fixados, é definido como Gramática Universal (GU). A GU tenta explicar o processo de aquisição da linguagem a partir de um *input* limitado e pobre, isto é, ela tenta explicar como uma criança, apenas exposta a dados linguísticos fragmentados, consegue adquirir a língua em um período tão rápido e relativamente curto.

Para que ocorra a aquisição da L1 de forma completa, é fundamental que a criança tenha contato com a língua de sua comunidade a fim de marcar os valores paramétricos referentes à sua L1 dentro do *período crítico* ou *sensível*. A hipótese do período crítico ou sensível foi formulada por Lennenberg (1967 apud LIMA-SALLES e NAVES, 2010) e diz respeito a um limite de período ideal para a aquisição de língua que acontece até por volta da fase da puberdade. Após essa fase, não é impossível, mas torna-se mais complexo aprender uma (nova) língua.

Nesse interim, Lima-Salles e Naves (2010) salientam que as diferenças entre a aquisição de L1 e de L2 estão associadas também ao período crítico ou sensível, apesar de interpretações diversas no que se refere a esses processos. As autoras descrevem que, além das diferenças marcantes nos campos da fonologia, da morfologia e da sintaxe, uma característica fundamental do processo de aquisição da L2 é o fenômeno da *fossilização*, pois enquanto a aquisição da L1 é sempre bem-sucedida, a aquisição da L2, por outro lado, nem sempre tem como resultado um domínio completo da língua-alvo. Por isso, surge nesse processo a *interlíngua* (cf. nota 2). Em decorrência disso, na gramática da interlíngua, por meio da identificação de desvios em direção à língua-alvo, pode-se supor a existência de um processo de representação mental do conhecimento atingido pelos aprendizes de L2.

Sobre a formação de interlíngua(s) no processo de aquisição do português como L2 por surdos, Brochado (2003) identifica três fases, a saber:

Primeira fase: emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2);

Segunda fase: escrita com mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da Libras e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua-alvo, além do emprego, muitas vezes desordenado de constituintes da L1 e L2;

Terceira fase: escrita com o emprego predominante da gramática do português em todos os níveis, principalmente, no sintático, definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem Sujeito-Verbo-Objeto (SVO) e de estruturas complexas.

3 Dados de entrada de uma língua.

4 Dados de saída de uma língua.

Nesse quadro, White (2003) considera que, apesar das diferenças no que se refere à aquisição da L1 e da L2, estas diferenças, todavia, não implicam a falta de acesso à GU. A partir de pesquisas com aprendizes de espanhol, de francês, de japonês e de chinês como L2, a autora comprova que a gramática da interlíngua é também restringida por princípios da GU, pois nela são identificados fenômenos que não estão presentes na L1.

Como consequência para o ensino de português escrito como L2 a surdos, é essencial que o professor identifique a fase de interlíngua em que se encontra o seu estudante a fim de fornecer o material didático apropriado.

Assim sendo, a abordagem formalista da Linguística Gerativa parte do pressuposto de que o aprendiz já possui um conhecimento internalizado a respeito de sua L1, ou seja, a *competência linguística*, e que esse conhecimento influenciará diretamente no processo de aquisição da gramática da língua-alvo, inclusive com o surgimento de interlíngua(s), conforme explicado acima.

Pilati et al. (2011, p. 400) defendem que um objetivo fundamental do ensino de língua é desenvolver no aprendiz uma “habilidade de reflexão sobre a língua que se torne cada vez mais refinada, com implicações para sua produção em língua portuguesa – e nas diferentes línguas a que tenha acesso, seja no caso das comunidades bilíngues, seja em relação à língua estrangeira”. Para as autoras, uma educação linguística implica que a formação do professor de língua contemple um tipo de abordagem em que o conceito e as questões de gramática sejam discutidos a partir do pressuposto de que o estudante carrega consigo um conhecimento internalizado sobre a língua em funcionamento, conforme propõe a Linguística Gerativa. Diante disso, um dos papéis do professor é justamente o de tornar explícito esse conhecimento linguístico internalizado, possibilitando ao estudante fazer uso consciente das estruturas e dos recursos gramaticais que possui.

Lobato (2015, p. 20) propõe ainda o uso da “*metodologia de eliciação*” que direcione o aluno a tirar conclusões e desenvolver o seu conhecimento sobre a língua. No caso do ensino de português como L2, Lobato sugere também o uso de uma gramática contrastiva a partir das línguas envolvidas, ou seja, a língua portuguesa como L2 e a L1 do aprendiz. A gramática contrastiva deve evidenciar as diferenças e as semelhanças das duas modalidades de línguas, visual-espacial, no caso da Libras, e oral-auditiva, no caso da língua portuguesa, em seus aspectos gramaticais: fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos.

3. Aspectos da gramática da libras em contraste com o português: um olhar sobre a escrita dos surdos no término da educação básica

O uso de uma gramática contrastiva Libras X Português, como salientado na seção anterior, no ensino de língua portuguesa como L2 para surdos “parece ser uma alternativa metodológica positiva para adolescentes e adultos” (QUADROS, 1997, p. 103), logo esta proposta deve ser empregada na Educação Básica.

Quando se compara Libras com Português, várias diferenças e semelhanças podem ser constatadas, porém, nesta pesquisa apenas algumas serão mencionadas. Em relação às diferenças, além das modalidades de língua, oral-auditiva para o português e visual-espacial para a Libras, mencionadas na seção precedente, Quadros e Karnopp (2004, p. 49) esclarecem que a principal diferença entre as duas línguas diz respeito a presença de ordem linear no português e sua ausência na Libras, “cujos fonemas são articulados simultaneamente”.

Nesse sentido, Fernandes (1999) salienta que o professor deverá também estar atento às seguintes especificidades morfofossintáticas no que se refere à forma ou à estrutura do texto em português muitas vezes apresentada pelo aluno surdo e que estão diretamente relacionadas à organização linguística da Libras:

estruturas típicas relacionadas à *flexão de modo, tempo* – inexistentes em LIBRAS – e *pessoa* [sic] *verbais*; ausência de *verbos de ligação e verbos auxiliares*; utilização do *artigo* de forma inadequada ou aleatória, devido a sua inexistência em LIBRAS; utilização de elementos que constroem a coesão textual como é o caso *das conjunções, preposições, pronomes*, entre outros, que poderão não se apresentar ou se colocar inadequadamente; *concordância verbal e nominal* que, pela ausência de desinência para gênero e número, bem como flexão verbal de modo e tempo em LIBRAS, poderão apresentar-se de forma peculiar; questões de *gêneros e número* por serem não marcados em LIBRAS (FERNANDES, 1999, p. 78 – destaques no original).

Esses aspectos de ausência de flexão de modo e de tempo em Libras são identificados nos textos em português das redações do ENEM 2014 de surdos, como vemos nos exemplos⁵ abaixo:

1. “Mãe ajudar filha junto pesseia ver animais coisa” (SP, 24 anos, SM, nota 209).
2. “Portanto, Brasil fazer muito publicidade infantil” (AM, 21 anos, SF, nota 516).
3. “Atenção muito cuidados não podemos crinças não ver novelas porque problemas” (PB, 22 anos, SM, nota 292).
4. “Precisar família, escola ensinar criança não poder acreditar tudo imagia precisar saber o que comprar também porque comprar” (SC, 19 anos, SF, nota 317).

No conjunto de dados de 1 a 4, são encontradas ausências de flexão de modo e de tempo relativos aos verbos “ver”, “fazer”, “precisar”, “ensinar” e “poder”. Esses usos indicam uma mescla dos sistemas linguísticos da Libras e do Português e, conseqüentemente, na presença de fases da interlíngua, caracterizadas por Brochado (2003), nesses dados do ENEM 2014. Em relação à primeira

⁵ Os exemplos aqui reproduzidos estão transcritos conforme foram produzidos. As siglas SF e SM definem sexo feminino e sexo masculino, respectivamente. A nota indicada diz respeito à média final obtida na avaliação da redação do participante pela banca examinadora do ENEM, com valores entre zero e mil.

fase, em que há o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2), eis uma amostra de dados:

5. “Quero consumo compra coisa que a brinquedos” (GO, 26 anos, SF, nota 67).
6. “Brinquedos importante parar consumidor casa comprou pobro encontrar casal novo ainda reias infantil” (GO, 29 anos, SF, nota 184)

Em 5 e 6, encontramos ausência ou inadequação de elementos funcionais, tais como artigos, pronomes e preposições, bem como estrutura gramatical das frases muito semelhantes à Libras e itens lexicais empregados de modo não-correspondente ao português.

Sobre a segunda fase de interlíngua, por sua vez, escrita com a mistura das duas línguas, com emprego muitas vezes desordenado de constituintes da L1 e L2, nos dados de 1 a 4, temos alguns exemplos, e também no conjunto de dados de 7 a 9 a seguir:

7. “Brasil tem leis criança não poder trabalho idade menos 16 proibido” (SC, 23 anos, SF, nota 350).
8. Não pode comprar qualquer coisa evitar comprar bonecos desenhos animados” (DF, 19 anos, SM, 134).
9. “Os infantis gostam de brincam com amigos” (SP, 22 anos, SM, nota 234)

Já na terceira fase, em que a escrita ocorre com o emprego predominante da gramática do português em todos os níveis, principalmente, no sintático, há o aparecimento de um número maior de frases na ordem Sujeito-Verbo-Objeto (SVO) e de estruturas complexas, eis alguns exemplos nos dados provenientes do ENEM:

10. “A criança sofre porque as vezes a família é pobre não tem dinheiro” (SP, 20 anos, SF, nota 591).
11. “Aqui no Brasil, as publicidades deveriam ser igual a outros países, não ter muito propaganda, pois que as crianças não tem muitos condições de dinheiro para comprar tudo o que ver na televisão” (SP, 18 anos, SM, nota 850).

Em 10 e 11, as estruturas são construídas com a gramática muito correspondente à língua-alvo, ou seja, com poucos desvios linguísticos, inclusive com o uso de flexão de modo e de tempo e de gênero e de número.

Desse modo, os dados de 1 a 11 comprovam que o aprendiz surdo de português escrito como L2 finaliza a Educação Básica no Brasil apresentando todos os três níveis de interlíngua, quando o que se esperava é que apenas a terceira fase fosse encontrada. Portanto, é preciso se repensar a qualidade do *input* oferecida a esses aprendizes que se encontram na primeira e segunda fases.

Já no que se refere às semelhanças gramaticais entre a língua portuguesa e a Libras, por exemplo, a ordem básica dos constituintes na estrutura sintática parece seguir a mesma hierarquia nas duas línguas: SVO, na grande maioria dos casos. Especificamente sobre a ordem dos constituintes em Libras, há dois trabalhos precursores que a descrevem: Felipe (1989) e Ferreira-Brito (1995). Posteriormente, Quadros (2003) e Quadros e Karnopp (2004) ampliaram a discussão sobre a investigação da ordem em Libras. De um modo geral, as pesquisadoras indicam que essa língua tem diferentes possibilidades para realizar a ordem das palavras nas sentenças, porém, mesmo com esta flexibilidade, parece existir a ordem básica SVO na Libras, mas, sob restrições, permite-se OSV, SOV e VOS.

Segundo Quadros (2003), a variabilidade de ordem de constituintes que ocorre na Libras está ligada à presença de concordância, de topicalização e de construções com foco, sempre associados ao uso de marcação não-manual específica (direção do olhar, aceno de cabeça, elevação das sobrancelhas, por exemplo). Desse modo, uma sentença nas ordens OSV, SOV e VOS só vai ser considerada gramatical se houver o uso de elementos não-manuais associados a ela. A autora, porém, esclarece que uma sentença na ordem básica SVO, pode ou não conter uma marcação não-manual e, mesmo assim, será sempre considerada gramatical. Eis alguns exemplos:

12. Ordem SVO:

<IX_a ASSISTE_b TV > do “El@ assiste TV”

IX GOSTA FUTEBOL “El@ gosta de futebol” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 139)

Quadros e Karnopp (2004), entretanto, afirmam que, apesar de ocorrerem construções SOV e OSV associadas a marcas não-manuais, se houver uma estrutura complexa na posição de objeto, não será possível mudar o objeto de ordem:

13. Ordens SOV e OVS:

EU ACHAR [IPMARIAa <aIR-EMBORAloc>do]. “Eu acho que a Maria foi embora”

*6I [IP MARIAa aIR-EMBORA] ACHAR (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 142)

Em 13, fica claro que a ordem SOV não pode ser derivada quando o objeto é uma oração subordinada, evidenciando que há restrições quanto à esta ordem (cf. QUADROS e KARNOPP, 2004).

Sobre a ordem dos constituintes nas redações do ENEM 2014 de surdos, identificamos, de um modo geral, as ordens acima discutidas e abaixo apresentamos uma amostra com dados na ordem SVO em 15, 18 e 19, além da ordem VS em 14 e 16, e de uma estrutura com tópico em 17:

14. VS: “Precisa atenção de criança” (PB, 20 anos, SM, nota 167)

6 O asterisco representa a agramaticalidade da sentença.

15. SVO: “As crianças merecem saber, estudar, brincar, até mesmo participar a propaganda infantil na TV” (DF, 19 anos, SM, nota 516).
16. VS: “Precisa aprender menino pequeno porque futuro desenvolver melhor de viver” (SP, 20 anos, SF, nota 234).
17. Com tópico: “Mas criança gosto muito” (DF, 20 anos, SM, nota 234).
18. SVO: “Imagens influência crianças” (SC, 19 anos, SF, nota 317).
19. SVO: “Todos temos desejos e vontades” (PB, 21 anos, SF, nota 134).

Portanto, o conhecimento das diferenças e das semelhanças da gramática da L1 e da L2 pode “favorecer a interferência do professor no processo de aquisição da L2 pelo surdo” e, conseqüentemente, “na medida em que o aluno tem condições de lidar com o conhecimento explícito, ele pode ser conscientizado das mesmas, a fim de monitorar a sua própria aquisição” (QUADROS, 1997, p. 103). Por isso, é imprescindível o conhecimento e o domínio profundos das gramáticas das duas línguas a fim de proporcionar uma educação linguística ao estudante surdo.

Considerações finais

A discussão proposta neste trabalho é um ponto de partida, tendo em vista a necessidade de pesquisas mais aprofundadas acerca da expressão em português como L2 do surdo, sobretudo de outros aspectos da interlíngua igualmente complexos, porém não tratados aqui.

Ademais, espera-se que os pressupostos da Linguística Gerativa apresentados nessa pesquisa contribuam com o trabalho do professor, em especial no que se refere à compreensão do texto produzido pelo surdo, em seus diversos níveis, bem como na constituição de mecanismos de análise de textos escritos e na confecção de materiais didáticos para estudantes surdos no processo de aquisição do português escrito como L2 na Educação Básica, promovendo, assim, uma educação linguística eficaz.

Referências bibliográficas

- BRASIL. *Decreto-Lei nº. 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436 de 22/04/02 e o art. 18 da Lei nº. 10.098 de 19/12/00. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em 06 de ago. 2016.
- BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.
- CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- _____. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Tradução Marco Antônio Sant’Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

- ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University, Press, 1997.
- FELIPE, T. A. *A estrutura frasal na LSCB*. In: Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL, Recife, 1989.
- FERREIRA BRITO, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1995.
- FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. IN: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidades na educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 59-81. v.2
- LIMA-SALLES, H. M. M. e NAVES, R. R. Estudos gerativos: fundamentos teóricos e de aquisição de L1 e L2. In: _____ (orgs.). *Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição de português (L2) por surdos*. Goiânia: Cànone Editorial, 2010.
- LOBATO, L.; PILATI, E. et al (org.). *Linguística e ensino de línguas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.
- PILATI, E. et al. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. In. *Linguagem & Ensino*, v.14, n.2, p.395-425, jul./dez. 2011.
- QUADROS, R. M. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1995a.
- _____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____. Phrase Structure of Brazilian Sign Language. In: *Crosslinguistic perspectives in sign language research. Selected papers from TISLR 2000*. Signum Press: Hamburg. 2003. p.141-162.
- _____; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.
- WHITE, L. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Aspectos constitutivos da relação interpessoal no gênero resenha acadêmica

Gabriel Santana¹

Kazue S. M. de Barros²

1. Introdução

Muito se tem pesquisado sobre polidez e construção da face na conversação desde a publicação seminal de Brown e Levinson (1987). Mais recentemente, tem ganhado força um interesse de estudo voltado para as estratégias de polidez no âmbito da modalidade escrita de língua – interesse no qual a pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq 2016-2017) que dá origem a este trabalho se insere. Pretendeu-se, inicialmente, através de tal pesquisa, contribuir com a análise de um gênero do domínio acadêmico-científico: a resenha acadêmica, ainda pouco estudada sob a perspectiva da polidez; buscando assim identificar, primeiramente, algumas das estratégias mais recorrentes de polidez em cinco resenhas publicadas em diferentes periódicos Qualis A; além de encontrar possíveis correlações entre os aspectos formais dos textos e os pontos de ocorrência das estratégias de polidez.

Percebemos, contudo, no decorrer da pesquisa, que há algumas peculiaridades quanto aos interlocutores que compõem a interação (escrita) desse gênero; desse modo, para compreendermos integralmente os fenômenos da polidez no gênero resenha científica, assumiu-se que deveríamos então estudar *os aspectos constitutivos da relação interpessoal no gênero resenha acadêmica*. Esse interesse motivou o desenvolvimento espontâneo de um subprojeto dentro da pesquisa, que, por sua vez, deu origem a este trabalho.

1.1 *Conceitos fundamentais para o estudo da relação interpessoal na escrita*

Toma-se, antes de tudo, uma perspectiva mais interacionista dos fenômenos relacionados à relação interpessoal – tanto no que diz respeito à modalidade oral de língua, quanto à escrita –, em que os enunciados não são, por exemplo, inerentemente polidos ou impolidos, mas são, na verdade,

1 Estudante do Curso de Licenciatura em Letras/Português da Universidade Federal de Pernambuco e membro do Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e da Escrita (UFPE/Nelfe), bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq 2016-2017).

2 Profª. Drª. titular da Universidade Federal de Pernambuco e líder do Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e da Escrita (UFPE/Nelfe), bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D.

percebidos pelos participantes como polidos ou não (SPENCER-OATEY, 2005). Assim, torna-se de fundamental importância buscar interpretar as bases das percepções dessas estratégias, que se traduzem por *expectativas de comportamento* – conceito importante para o estudo dos fenômenos interacionais na modalidade escrita –, de forma dinâmica e não diretamente vinculada ao código linguístico. Também importante para a compreensão dos fenômenos que constituem a relação interpessoal na escrita é a noção de *partilhamento de conhecimento*, que é compreendido como o julgamento feito pelos interlocutores sobre os conhecimentos que estão sendo compartilhados ou não em determinada situação social (BARROS, 2009).

1.1.1 *Expectativas de comportamento*

As expectativas de comportamento estão ligadas aos princípios da *equidade* e do *envolvimento*. O princípio da equidade se constitui da crença fundamental dos interlocutores de que eles devem ter a consideração pessoal dos outros e devem ser tratados de forma justa (SPENCER-OATEY, 2005); já o envolvimento se traduz em elementos como proximidade, discurso indireto e omissão de informações – elementos que, inicialmente, eram compreendidos como sendo da fala, mas que, segundo Tannen (*apud* Barros, 2009), tem a ver de fato com a interação de modo mais geral –, além do endereçamento direto e do leitor presumido.

Essas noções relacionadas à expectativa de comportamento são essenciais não só para este trabalho em específico, mas para toda a pesquisa, pois estamos trabalhando com a interpretação dessas expectativas por parte do autor da resenha; ou seja, buscaremos compreender: (i) as prováveis expectativas do autor no que diz respeito às reações do autor da obra resenhada (e do tradutor da obra, quando houver); (ii) as prováveis expectativas do autor no que se refere às reações do leitor; (iii) e também, com menor ênfase, as antecipações feitas pelo escritor acerca das expectativas do que o autor da obra resenhada e o leitor esperam ler.

1.1.2 *Partilhamento de conhecimento*

Através dessa compreensão dos julgamentos subjetivos sobre a adequação sociocultural e situacional dos comportamentos linguísticos, também se faz possível entendermos os julgamentos que são feitos pelos interlocutores sobre os conhecimentos que estão sendo compartilhados ou não em determinada situação social (de circulação de um texto acadêmico escrito, no caso), isto é, o *partilhamento de conhecimento* (BARROS, 2009). Especificando melhor esse conceito, Marcuschi (2003, p.16) argumenta que “os esquemas comunicativos e a consecução de objetivos exigem partilhamentos e aptidões cognitivas que superam em muito o simples domínio da língua em si”, e o autor cita como alguns deles “o envolvimento cultural e o domínio de situações sociais”.

No tipo de pesquisa na qual se insere este trabalho, é possível percebermos essa noção, por exemplo: no partilhamento ou não do código linguístico (em textos acadêmicos, isto se encontra na

excessiva explicação de determinadas expressões teóricas ou jargões de alguma área de pesquisa, por exemplo); no compartilhamento ou não de uma notícia/acometimento ou de um fato social; no compartilhamento ou não da leitura de um texto científico ou literário; no compartilhamento ou não de uma filiação ideológica; no compartilhamento ou não de determinada função social ou determinada profissão etc.

2. Objetivos

São muitos os aspectos derivados do nível relacional, mas, sobretudo, dois dentre eles vêm sendo objeto de investigações aprofundadas: (i) o funcionamento das estratégias de polidez – que é o foco do projeto de pesquisa –; (ii) e o tipo de distância, horizontal ou vertical, que se instaura entre os participantes durante a interação, que se faz de fundamental importância para a compreensão do primeiro objeto (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). É por isso que este trabalho tem como objetivo identificar a ativação de estratégias de (im)polidez no gênero acadêmico ‘resenha científica’, focando a análise nos *aspectos constitutivos da relação interpessoal* inferidos pelo autor no momento de produção. Em outras palavras, estudaremos como o autor lança mão de estratégias de (im)polidez de acordo com as formas como ele categoriza os interlocutores assumidos: par, amigo, próximo, distante, expert na área etc; tanto em relação ao autor e ao tradutor (caso haja) resenhados quanto aos leitores usuais.

Ao estabelecer os elementos que, de modo geral, constituem o gênero resenha acadêmica, pretende-se contribuir: não só para a pesquisa de Iniciação Científica que deu origem a este trabalho, intitulada “Estratégias de (im)polidez em resenhas de artigos científicos”; mas também para o projeto desenvolvido pela orientadora dessa pesquisa, a Prof^a. Dr^a. Kazue S. M. de Barros, através de pesquisa intitulada “(Im)polidez e construção da face na interação acadêmico-pedagógica”. Desse modo, empreende-se colaborar para o estudo da interação acadêmica como um todo, mas especialmente no que concerne aos gêneros escritos.

3. Procedimentos metodológicos

Metodologicamente, parte-se de um corpus composto por cinco resenhas, publicadas em diferentes periódicos Qualis A nos últimos cinco anos, propondo-se uma análise em três etapas simultâneas: (i) uma breve descrição da relação entre os interlocutores nas diferentes formas de composição da resenha acadêmica e seus respectivos papéis; (ii) uma análise do tipo de distância que há entre cada interlocutor, observando *relacionemas horizontais* para compreender as *relações horizontais*, além de *taxemas de posição alta* e *taxemas de posição baixa* para as *relações verticais* (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006); (iii) além de um sucinto estudo da relação entre os aspectos da relação interpessoal descritos/analizados e as estratégias de polidez positiva e polidez negativa empreendidas nas resenhas.

Com fins metodológicos, tomamos como padrão de estrutura composicional das resenhas acadêmicas o modelo descrito por Mota-Roth e Hendges (2010), que compreendem a resenha acadêmica estruturada com as seções: Apresentação > Descrição > Avaliação > Recomendação (ou não) do livro – havendo a possibilidade de a Descrição e a Avaliação serem feitas simultaneamente. Outro procedimento tomado neste trabalho que é relevante ser destacado é a forma pela qual tratamos alguns dos participantes dessa interação escrita, para que não haja enganos na leitura deste trabalho: chamaremos o autor do texto doravante *autor da resenha*, ou *autor* apenas; o autor da obra resenhada doravante *autor resenhado*; quando a obra for estrangeira e possuir um tradutor, este será chamado doravante *tradutor resenhado*; e os leitor usual da resenha será doravante chamado *leitor comum*.

As resenhas selecionadas foram: (i) “Da África para o atlântico”, de Mikael Parkvall, livro resenhado por Lilian do Rocio Borba (PUCCAMP) e Renato Miguel Basso (UFSCAR), resenha publicada na Revista da ABRALIN; (ii) “Morte e vitalidade das línguas indígenas e as pressões sobre seus falantes”, de Terborg e García Landa, livro resenhado por Dorotea Frank Kersch (UNISINOS), resenha publicada na Alfa; (iii) “Humanização. Gênero. Poder. Contribuições dos estudos da fala-em-interação para atenção à saúde”, de Osterman e Meneghel, livro resenhado por Alexandre José Cadilhe (UERJ), resenha publicada na Revista da ANPOLL; (iv) “História sociopolítica da língua portuguesa”, de Carlos Alberto Faraco, livro resenhado por Marcos Bagno (UnB), resenha publicada no Caderno de Estudos Linguísticos; (v) “O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico”, de Moita Lopes, livro resenhado por Daniel do Nascimento e Silva (UNICAMP), resenha publicada na D.E.L.T.A.

Mais uma característica metodológica e epistemológica que deve ser ressaltada diz respeito à base teórica assumida para se compreender a relação interpessoal neste trabalho. O *estado da relação interpessoal* numa interação específica depende, ao mesmo tempo, das características “externas” e “internas” da interação, seguindo os seguintes princípios descritos por Kerbrat-Orecchioni (2006): (i) os *dados externos/contextuais* dizem respeito ao fato de toda interação se desenrolar num certo “enquadre” e pôr em presença determinadas pessoas, que possuem algumas características particulares e que entretêm *um certo tipo de laço socioafetivo*; (ii) os *dados internos/(para)linguísticos* concernem a um certo número de eventos que ocorrerá no tal “enquadre”, havendo a utilização de um certo número de signos verbais, paraverbais e não-verbais; (iii) apesar de os comportamentos produzidos na interação serem, em grande parte, determinados pelos dados externos, *as pressões contextuais sempre deixam aos participantes uma certa margem de manobra*, que varia de acordo com o tipo de interação estabelecida – no caso da resenha acadêmica, esses “comportamentos” costumam seguir padrões bastante uniformes. Esses princípios responsáveis pelo estado da relação interpessoal nos permitem compreender, com efeito, que há *dois tipos primordiais de relação horizontal*, que se relacionam entre si de forma dinâmica: *a relação horizontal e a relação vertical*.

3.1 *Relação horizontal*

A dimensão horizontal da relação interpessoal diz respeito ao fato de os participantes da interação poderem se apresentar mais ou menos “próximos” ou “distantes”, isto é, “o eixo da relação horizontal é um eixo gradual orientado, de um lado, para a *distância*, e, de outro, para a *familiaridade* e para a *intimidade*” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 63). Ainda segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), os comportamentos interacionais que constituem as relações – tanto horizontais quanto verticais – se materializam em estratégias linguísticas, que podem desvelar algumas relações que existem *a priori* entre os interlocutores, além de poder também confirmá-las, contestá-las ou até invertê-las. A essas unidades de comportamento reveladoras cunha-se o termo *relacionemas horizontais* – unidade através da qual buscaremos constatar a presença de relações horizontais nos textos em análise.

Sobre a análise desses relacionemas, pode-se afirmar que: (i) os analistas consideram-nos tanto *indicadores* como *construtores* da relação interpessoal; (ii) de um ponto descritivo, a tarefa do analista consiste em perseguir esses diferentes relacionemas; (iii) os relacionemas se realizam por meio de *marcadores verbais*, *paraverbais* e *não-verbais*. Além disso, deve-se destacar os fatores contextuais (externos) que costumam ser mais determinantes para a ocorrência desses relacionemas: (i) os participantes se conhecerem um pouco, muito, ou não se conhecerem; (ii) a natureza do laço socioafetivo que os une; (iii) a natureza da situação comunicativa e do registro (mais ou menos formal, segundo uma perspectiva gradual).

3.2 *Relação vertical*

Essa dimensão vertical diz respeito ao que comumente chama-se de “poder”, “hierarquia”, ou até mesmo “relação de lugares”, isto é, os participantes não são sempre iguais na interação, pois um deles pode estar numa *posição alta*, de “dominante”, estando o outro numa *posição baixa*, de “dominado” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Essa relação é *dissimétrica*, pelo contrário da relação horizontal, o que reflete em diferenças na materialização de seus marcadores; contudo, seu funcionamento é similar à relação horizontal em alguns aspectos: (i) trata-se também de uma dimensão gradual; (ii) a relação de lugares depende, ao mesmo tempo, de fatores internos e externos. Voltando para as diferenças, deve-se destacar que a desigualdade dos participantes pode (i) estar relacionada, primeiramente, a uma *questão de contexto*; (ii) mas também pode ser construída na interação, *sem precisar de um contexto de desigualdade* (Ibidem).

No caso dos *contextos de desigualdade*, a dissimetria costuma repousar sobre fatores como: idade; sexo; papel social e/ou interacional; prestígio social; ou ainda *qualidades mais pessoais*, como o domínio de determinado conhecimento – a manifestação deste último fator será um dos focos de estudo deste trabalho. Mas há também *uma hierarquia construída na interação*, que não provém de um contexto de desigualdade. Novamente segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.70), “o sistema dos lugares não se reduz aos dados contextuais, mas que ele também depende do que fazem os interactantes e do que se passa ao longo da interação”. As manifestações (para)linguísticas dessas relações de lugares

dependem de unidades chamadas de *taxemas* – através dos quais buscaremos constatar a presença de relações verticais nos textos em análise –, dividindo-se em: (i) *taxemas de posição alta*, que dizem respeito a quando o produtor do texto se põe em lugar de dominante; (ii) e *taxemas de posição baixa*, que dizem respeito a quando o produtor do texto se põe em lugar de dominado.

4. Resultados e discussões

Com fins de sistematização deste trabalho, será feita uma divisão das análises aqui feitas, entre “Marcadores não-verbais e paraverbais” e “Marcadores verbais”. Contudo, mesmo havendo tal divisão neste tópico, compreende-se que essas categorias se interrelacionam e interferem diretamente na realização de cada uma de forma mútua. Dentro dessas duas subseções supracitadas, haverá a busca por *relacionemas horizontais* para compreender-se manifestações de *relações horizontais* e de *taxemas de posição alta e posição baixa* para demonstrar-se *relações verticais*. Uma esquematização dos resultados obtidos pode ser observada na tabela de “Tipos de interação no gênero resenha acadêmica” (em anexo).

4.1 Marcadores não-verbais e paraverbais

Por conta da própria modalidade de língua utilizada em basicamente todas as resenhas científicas – modalidade escrita –, torna-se mais complexo o trabalho de análise desses marcadores. Apesar disso, tomaremos tais marcadores não apenas como estruturas linguístico-textuais explícitas no texto, mas também como princípios interacionais da oralidade e da escrita, observando como tal premissa se realiza nas resenhas em análise.

Dentre os diferentes marcadores não-verbais, há um relacionema horizontal que deve ser primeiramente destacado, talvez inclusive como um preceito da interação no gênero estudado: os *dados proxêmicos*. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 65), “a ‘distância’ (psicossocial) é, primeiramente, marcada pela distância (no sentido próprio)”; isto é, é relevante observarmos, em qualquer tipo de interação, quais são os dados proxêmicos. Não só nas resenhas estudadas, mas em praticamente todos os gêneros escritos do domínio científico-acadêmico há uma distância literal que leva o(s) produtor(es) do texto (o autor da resenha, no caso) a assumirem uma distância psicossocial – que também possui relação, obviamente, com o *tipo de registro* mais formal do próprio domínio discursivo em questão.

Já quanto aos *taxemas de posição alta* e de *posição baixa*, que são marcadores de relações verticais, compreendemos que não há grandes evidências que mereçam ser destacadas neste trabalho, não por pensarmos que não haja nenhuma, mas sim por dois principais motivos: (i) pelo fato da categorização teórica recorrentemente utilizada ser pouco útil para este tipo de estudo; (ii) e por compreendermos que nossas análises ainda são bastante preliminares para tirarmos maiores conclusões.

4.2 *Marcadores verbais*

Como explicitado anteriormente, marcadores não-verbais, paraverbais e verbais se interrelacionam para constituir as diferentes interações dos diversos domínios discursivos que nos circundam – assim como a relação horizontal e vertical estabelecem relações de forma dinâmica. Desse modo, comecemos por algo já destacado na subseção anterior: o *tipo de registro* assumido pelos participantes da interação na resenha acadêmica.

4.2.1 Tipos de registro e Temas abordados

Catherine Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 66-67) declara que “em situação formal, recorremos a uma linguagem monitorada”³. É desse modo “relativamente fixo” que notamos o comportamento do autor da resenha nos textos em análise; e isso se dá: (i) tanto por uma adequação do autor a normas implícitas ao domínio científico-acadêmico; (ii) quanto pelo fato de o leitor comum esperar que o autor da resenha assumira uma linguagem monitorada, isto é, o autor antecipa as expectativas de comportamento dos leitores.

Bastante relacionados com essas mesmas expectativas de comportamento estão os *temas abordados* pelos autores das resenhas no decorrer dos textos analisados. Esse marcador também se apresenta de modo relativamente fixo, pois os autores das resenhas analisadas sempre obedeciam os mesmo padrões de temas abordados: (i) nos primeiros parágrafos, destinados à “Apresentação”, o foco temático do texto é, predominantemente, o autor do livro e o tradutor (no caso da resenha i); (ii) nos parágrafos destinados à “Descrição” e à “Avaliação”, o foco temático do texto é o livro em si; (iii) nos últimos parágrafos, destinados à “Recomendação (ou não) do livro”, o foco temático do texto se divide entre autor/tradutor e livro resenhado.

4.2.2 *Formas de tratamento*

Ao falarmos dos marcadores verbais, um grande destaque deve ser dado às *formas de tratamento*, pois estas representam “os marcadores mais manifestos da relação” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 66). Ainda segundo a autora, esse marcador possui duas classificações: (i) *pronomes de tratamentos*, com o “você” sendo maior símbolo de familiaridade, em contraposição, por exemplo, ao distanciamento materializado em “senhor(a)”; (ii) e *nomes de tratamento*, pois sabemos que há diferenças entre chamar o interlocutor de “Silva” e chamar de “José”, ou “Zé”, ou ainda “companheiro”.

Por conta do tipo de interação em análise, é muito mais comum darmos um maior foco no estudo dos nomes de tratamento em detrimento dos pronomes de tratamento, e é isso que realizaremos nesta subseção. Em nossas análises, foi comum observarmos que o autor da resenha, ao se dirigir

3 A autora chama esse tipo de marcador verbal de “nível da língua”, porém chamaremos tal marcador de “tipo de registro”, para não haver margem para concepções de língua mais normativistas, que valoram algumas variedades da língua em detrimento de outras; e também por interpretarmos que a autora está se referindo a registros mais ou menos formais, e não a diferentes variedades da língua.

ao autor/tradutor resenhado nos primeiros parágrafos, em geral, usa designações acompanhadas de adjetivos elogiosos/valorizantes. Observemos o seguinte trecho da resenha (i): “Trata-se de uma primorosa tradução feita por Rodolfo Ilari da obra *“Out of Africa: African influences in Atlantic Creoles”* (p. 339), escrita pelo renomado linguista sueco Mikael Parkvall”. Há, evidentemente, formas de tratamento elaboradas especificamente para tanto o autor resenhado quanto o tradutor resenhado: (i) em “primorosa tradução”, há a designação implícita “tradutor primoroso”; (ii) e, em “renomado linguista sueco”, há uma composição de três designações possivelmente valorizantes em um só vocábulo.

Além dessas formas de tratamento elogiosas, que demonstram um elevado respeito dos resenhadores para com os resenhados, há uma forma ainda mais comuns: *o uso de nome e sobrenome, ou apenas do sobrenome*. Tais formas de tratamento revelam *um distanciamento psicossocial que aparenta ter origem numa relação vertical*; ou seja, esses marcadores verbais podem ser entendidos como taxemas de posição baixa, indicado uma comum dominância dos autores/tradutores resenhados sobre os autores da resenha. A ausência desses marcadores na *relação entre autor da resenha e leitor comum* demonstra haver *uma provável relação horizontal* entre esses participantes.

4.2.3 Iniciativa de fala e Atos de fala

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 72), ao falar sobre a relevância da organização dos turnos de fala para interações da modalidade oral, afirma que “aquele que fala mais, e por mais tempo (o mais ‘falante’), aparece geralmente como aquele que [...] domina a conversação”. Aproximando-nos desse ponto de vista, buscamos estudar uma “premissa de relação vertical” nos gêneros escritos do domínio científico-acadêmicos e chamamos tal premissa de *iniciativa de fala*: aquele que inicia os efeitos de sentido do texto possui uma natural dominância interacional sobre aqueles que completam tal sentido através da leitura. Contudo, mesmo concebendo a “iniciativa de fala” como um fato desse tipo de interação, não podemos afirmar que há uma predominância de relação vertical nas resenhas acadêmicas, pois compreende-se, de modo dinâmico, que outros fatores devem ser levados em conta.

A iniciativa de fala do autor da resenha o leva a ser o único participante dessa interação capaz de produzir *atos de fala* – fenômeno fundamental nos estudos da polidez e da interação verbal de modo geral, e que possui importância central na nossa pesquisa maior. Os “atos de fala” indubitavelmente constituem “a categoria mais rica e mais complexa no conjunto dos marcadores verbais da relação de lugares” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 72); isto é, são marcadores verbais fundamentais na relação vertical. Observemos o exemplo a seguir, retirado da resenha (v):

“Se o estado atual dos fluxos de capital simbólico e financeiro é diverso daquele vivenciado por Saussure, então a sociolinguística de O português no século XXI – entendida, assim como a linguística aplicada e a pragmática, não como disciplina(s), mas como perspectiva(s) – *demonstra serem necessárias outras ferramentas* para entender as línguas e seus falantes” (p. 426, grifo nosso).

Podemos interpretar que, neste trecho, empreende-se um eufemismo enquanto estratégia de atenuação de uma possível ameaça à harmonia na interação autor da resenha-autor resenhado; o que revela, novamente, uma dominância do autor/tradutor resenhado em relação ao autor da resenha. A interação dos textos estudados, no que diz respeito a esse tipo de marcador, mostrou-se certamente propensa a uma relação de lugares, a uma relação vertical.

5. Considerações finais

A interação deve ser sempre tomada como um processo dinâmico, não podendo nada ser determinado de uma vez por todas. De outro modo, “pode-se perfeitamente dominar em um plano, e ser dominado em outro: existem muitas maneiras de ocupar a alta posição que não pertencem ao mesmo nível” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 75). Ou seja, aquele que “conduz” a interação pode, em determinados momentos, estar também relação horizontal ou até mesmo posição baixa em relação aos “conduzidos”.

Analisando a tabela de “Tipos de interação no gênero resenha acadêmica” (em anexo), podemos traduzir essa dinamicidade para os textos analisados em pelo menos duas diferentes formas, nas quais o autor da resenha pode: (i) estar em relação horizontal com o leitor comum e, ao mesmo tempo, em relação vertical com o autor e o tradutor resenhados; (ii) e estar ainda, na maior parte do texto, em posição alta em relação ao leitor comum, mas em posição baixa em relação ao autor e ao tradutor resenhados.

Referências

- BARROS, K. S. M. Polidez em textos acadêmicos escritos. Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso, 8, 2009. Monterrey. **Anais...** s.p.
- BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. **Politeness**: some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987 [1978].
- FARACO, Carlos Alberto. História sociopolítica da língua portuguesa. São Paulo: Parábola, 2016. Resenha de: BAGNO, Marcos. História sociopolítica da língua portuguesa, de Carlos Alberto Faraco (São Paulo, Parábola Editorial, 2016, 400 pp.). **Caderno de Estudos Linguísticos**, v. 58, n. 1, p. 185-192, abr. 2016.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola, 2006.
- MARCUCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo [org.]. O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013. Resenha de: SILVA, Daniel do Nascimento. Moita Lopes, L.P. (Org.). 2013. O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola. **D.E.L.T.A.**, v. 30, n. 2, p. 425-437, 2014.

MOTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

OSTERMAN, Ana Cristina; MENEGHEL, Stela Nazareth. Humanização. Gênero. Poder. Contribuições dos estudos da fala-em-interação para atenção à saúde. Campinas: Mercado das Letras & Fiocruz, 2012. Resenha de: CADILHE, Alexandre José. Linguagem & práticas de saúde: por uma interação entre campos. **Revista da ANPOLL**, v.1, n. 34, p. 437-444, jun. 2013.

PARKVALL, Mikael. Da África para o Atlântico. Campinas: Unicamp, 2012. Resenha de: BORBA, Lilian do Rocio; BASSO, Renato Miguel. Mikael Parkvall, Da África para o Atlântico: Campinas, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012. **Revista da ABRALIN**, v. 11, n. 2, p. 339-351, dez. 2012.

SPENCER-OATEY, Helen. (Im)Politeness, Face and Perceptions of Rapport: Unpackaging their Bases and Interrelationships. **Journal of Politeness Research**, v. 1, n. 1, p. 95-119, jul. 2005.

TERBORG, R.; GARCÍA LANDA, L. Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes. México: UNAM: CELE, 2011. Resenha de: KERSCH, Dorotea Frank. Morte e vitalidade das línguas indígenas e as pressões sobre seus falantes. **Alfa**, v. 59, n. 2, p. 697-705, 2013.

ANEXOS

Anexo 1

Tipos de interação no gênero Resenha Acadêmica					
	Marcadores não-verbais e paraverbais	Marcadores verbais			
Autor da resenha em relação a:	Dados proxêmicos	TR e TA	FT	IF	AF
Autor resenhado	X	X	–	+	–
Tradutor resenhado	X	X	–	+	–
Leitor comum	X	X	X*	+	X*

[+] = posição alta de uma interação vertical;
 [–] = posição baixa de uma interação vertical;
 [X] = interação horizontal;
 [X*] = Ausência de marcadores que indiquem alguma forma de relação vertical.

TR e TA = Tipo de registro e Temas abordados; FT = Formas de tratamento; IF = Iniciativa de fala; AF = Atos de fala.

Práticas relacionadas ao ensino de gramática na Educação Fundamental I

Ana Luzia Videira Parisotto¹

Introdução

Este artigo deriva de uma pesquisa mais ampla, financiada pelo Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujo objetivo foi suscitar a reflexão sobre formação docente e ensino de língua materna, no sentido de compreender as dificuldades enfrentadas cotidianamente pelo professor e quais as contribuições possíveis para a superação do fracasso escolar. Foi realizada no município de Presidente Prudente e contou com a participação de 158 professores de vinte e duas escolas de ensino fundamental.

A delimitação que estabelecemos para este artigo refere-se ao ensino de gramática, enfatizando as práticas desenvolvidas por professores para ensiná-la nas aulas de língua materna, nos anos iniciais da educação fundamental. Sabemos que estudos sobre concepções e ensino de gramática não são recentes e que, a partir deles muito já se falou sobre a necessidade de se desfazer a crença de que a aprendizagem de uma língua está vinculada única e exclusivamente ao aprendizado de regras gramaticais (POSSENTI, 2012; PERINI, 2000; NEVES, 2013; MATTOS E SILVA, 2004). Todavia, a discussão de tal temática continua vigente, já que o professor de língua materna ainda considera que ensinar a língua é a mesma coisa que ensinar gramática ou que só se trabalha gramática a partir de regras prescritivas.

Na primeira seção deste artigo serão apresentados os pressupostos teóricos relacionados ao ensino de língua materna e à formação docente; na segunda seção, traremos o percurso metodológico para obtenção e análise dos dados; finalmente, na terceira seção, procederemos à exposição e discussão dos dados categorizados em função das respostas emitidas pelos professores à questão: *como você trabalha com gramática?*

Ensino de língua materna e formação docente: correlações necessárias

Possenti (2012) afirma que a discussão sobre o ensino da gramática na escola pode revelar diferentes orientações didáticas, ou seja, é possível ensinar a partir do uso observado ou a partir de regras.

¹ Professora Doutora na FCT/Unesp. Líder do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior".

O autor acrescenta ainda que o primeiro passo para a discussão do ensino da gramática deve pautar-se na definição de gramática como “conjunto de regras”: 1) conjunto de regras que devem ser seguidas; 2) conjunto de regras que são seguidas; 3) conjunto de regras que o falante da língua domina.

O professor, de um modo geral, conhece e aplica mais em suas aulas a primeira definição de gramática, ou seja, “conjunto de regras que devem ser seguidas”, na medida em que seu objetivo é fazer com que os alunos falem e escrevam corretamente a variedade padrão. Em contrapartida, Possenti (2012, p. 82) preceitua que:

A aceitação de que o objetivo prioritário da escola é permitir a aquisição da gramática no sentido 3) compromete a escola com uma metodologia que passa pela exposição constante do aluno ao maior número possível de experiências linguísticas na variedade padrão. Trocando em miúdos, prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase, etc.).

Aos três tipos de gramática apresentados por Possenti (2012), Antunes (2007) elenca mais dois: gramática como disciplina de estudo, com carga horária prevista em separado de outros componentes curriculares e gramática como compêndio descritivo-normativo da língua.

Franchi (2006) afirma que as expressões “gramática”, “gramatical” e “saber gramática” estão relacionadas com “texto” e com “discurso” e que, portanto, os professores devem retomar esses conceitos. Além disso, assevera que os docentes devem ainda: saber muito bem a gramática da norma culta, compreender a gramática da modalidade de seus alunos, bem como ser capaz de analisar casos apresentados nas diferentes modalidades.

Da mesma forma Neves (2013) destaca que observar os usos linguísticos pressupõe deixar de lado a análise que busca a homogeneização dos itens da língua, já que tomar a língua em uso como objeto de investigação é aceitar que o uso da linguagem e a produção de texto acontecem nas situações de interação verbal. Nesse sentido, a filiação teórica da autora, ou seja, a perspectiva funcionalista da linguagem, permite observar o uso da língua em relação a todo o sistema, o significado em relação à forma linguística e o social em relação às preferências individuais dos falantes. Assim, a estrutura gramatical é analisada dentro de uma situação comunicativa, sem a qual não poderíamos compreender o fato linguístico.

Embora a escola se preocupe com a homogeneidade e com os padrões linguísticos considerados ideais, ressaltamos que nenhuma língua é homogênea e isenta de casos de variação. Muitas vezes, o ensino de gramática sem a consideração de aspectos discursivos pode levar a uma falsa ideia de homogeneidade.

Com relação a um ensino de língua materna mais voltado às práticas de linguagem, Geraldi (1996, p. 63) já enfatizava, na década de 1990, a importância de a sala de aula constituir-se num local de reflexão sobre o “já conhecido” para se aprender o desconhecido e construir novos conhecimentos:

[...] as atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que a aplicação de fenômenos sequer compreendidos de uma

metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática - que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua.

Pelo exposto até aqui, começa a delinear-se a necessária correlação entre formação docente e ensino de língua materna. Dessa forma, é importante recuperarmos os dizeres de Marcelo Garcia (1999), ao abordar o conceito de “formação”. O autor afirma que existem vários tipos de abordagem desse conceito com possibilidades de correlações diversas, todavia destaca a importância de se conceber o processo de formação como algo contínuo.

O verbo formar-se pressupõe fugir de algo corriqueiro e passivo, de se deixar modelar, para evoluir em direção a algo mais dinâmico cuja característica semântica essencial é colocar-se em movimento, abrir-se a novas possibilidades. No que concerne à formação docente e ao ensino de gramática, isso significa reconsiderar práticas e teorias, manifestando a reflexão que deve existir sobre o fazer docente e o conhecimento construído.

Muitas pesquisas trazem o percurso histórico de concepções estabelecidas entre “professor das primeiras letras” e o professor como “agente letrador” (BORTONI-RICARDO; MACHADO e CASTANHEIRA, 2010; KLEIMAN, 2012). E é nesse caminhar que se tem marcados os avanços e as tensões no sentido de se atribuir à docência o caráter de profissão. Assim, a formação inicial e continuada de professores é investigada como forma de lançar novos olhares, atentando para as novas demandas da sociedade.

No que diz respeito à formação continuada, Rinaldi e Parisotto (2013, p. 181) afirmam que:

Dada à complexidade da tarefa que se propõe à escola, a formação contínua de seus integrantes é fundamental - em especial a dos professores e dirigentes - de modo que eles também possam ser considerados cidadãos/profissionais de *primeira linha*, que atendam as exigências que se colocam à população em geral e mesmo as ultrapassem, visto que serão os responsáveis por ensinar aqueles que precisam aprender em novos moldes e sob novas perspectivas. Além do que, é preciso investir igualmente em professores que estão em diferentes momentos da carreira, tanto profissionais experientes como iniciantes - que têm, como a literatura da área de formação de professores vem apontando, necessidades formativas diferentes - visto que a tarefa proposta é para a escola como um todo e não para apenas uma parte dos docentes e gestores que ali trabalham.

Tardif (2007) traz uma importante contribuição ao descrever os fundamentos epistemológicos da prática docente, partindo da premissa de que a competência desse profissional integra uma pluralidade de saberes estabelecida em quatro modalidades: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes de experiência.

Os saberes profissionais dizem respeito ao conjunto de saberes contemplados pelas instituições de formação de professores. São saberes oriundos das ciências da educação em termos de teorias e concepções que possam orientar a prática educativa, portanto, produzidos para serem incorporados à

formação profissional do professor. Seriam os saberes pedagógicos que o professor mobilizaria para atender a função da instituição escolar.

Os saberes disciplinares correspondem aos saberes situados nos diversos campos de conhecimento (matemática, literatura, história etc.), emergentes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Dizem respeito à definição e seleção, realizadas pela universidade, dos saberes sociais, ou seja, a escolha da matéria-prima a ser trabalhada nos diferentes cursos oferecidos.

Em contrapartida, os saberes curriculares dizem respeito aos aspectos atinentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos contemplados pela universidade para a operacionalização dos saberes disciplinares. Quando os conteúdos a serem ensinados são escolhidos pelo professor, este saber sofre um conjunto de transformações adaptativas para torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Trata-se do importante trabalho de preparação didática elaborada em vista da passagem desse objeto para a situação de ensino.

Finalmente, o autor acrescenta os saberes de experiência, fundados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio. A competência profissional, segundo Tardif (1999), deve expressar todos esses domínios de saberes, pois deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, deve possuir conhecimentos relativos à pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber embasado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Além da formação e dos saberes docentes, as políticas educacionais também se destacam como relevantes no ensino de língua materna. No caso específico de nossa pesquisa no município de Presidente Prudente tornou-se essencial compreender como ocorre o processo de formação continuada dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental para que fossem pensadas ações formativas tanto no âmbito do sistema municipal quanto nas escolas e/ou na própria universidade.

O recorte estabelecido para este artigo, como já dito anteriormente, será o de apresentar os dados relativos ao ensino de gramática nos anos iniciais da educação fundamental. Para tanto, foram analisadas as respostas emitidas por 158 docentes.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram obtidos por meio de questionários aplicados a 158 professores, de vinte e duas escolas municipais vinculadas à Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente.

O estudo foi organizado em três fases: na primeira realizamos a pesquisa documental a fim de identificarmos o desempenho das escolas pesquisadas em avaliações externas como SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), a partir disso, aplicamos os questionários aos professores das vinte e duas escolas de ensino fundamental I do município de Presidente Prudente que aceitaram participar da pesquisa; na fase 2, iniciamos o processo de organização e de tabulação dos dados; finalmente, na

fase 3, desenvolvemos práticas formativas consideradas pelos professores como eficazes, a partir do levantamento dos questionários.

A investigação pautou-se na abordagem qualitativa de pesquisa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), apresenta como características essenciais: o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como seu principal instrumento; o fato de os dados coletados serem predominantemente descritivos; a preocupação com o processo ser maior do que com o produto; a consideração pelo pesquisador dos fatos na perspectiva dos participantes; a tendência de os dados serem analisados por meio de um processo indutivo.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, André (2013, p. 97) enfatiza que:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.

Os questionários destinados aos docentes foram utilizados para caracterizar o perfil pessoal, profissional e o teórico-metodológico do professor que leciona nos anos iniciais do ensino fundamental.

Severino (2008, p. 125) afirma que o questionário pode ser descrito como:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão colhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal.

No caso deste artigo, nosso interesse diz respeito à forma como os professores dizem trabalhar com a gramática no ensino fundamental I. Assim analisaremos uma questão classificada como aberta, por conter respostas de elaboração pessoal do professor.

Os dados foram tabulados e analisados à luz do referencial teórico voltado para o ensino de gramática e formação docente (GERALDI, 2013; IMBERNÓN, 2005; TARDIF, 2007; FRANCHI, 2006; NEVES, 2001; ANTUNES, 2014.)

A fim de observarmos a recomendação do Comitê de Ética em Pesquisa, os sujeitos/professores foram identificados por escola como P1, P2 e assim por diante. Além disso, o nome das escolas foi substituído por nomes de flores.

Análise

No caso do gráfico desta seção, vale ressaltar que as porcentagens se referem ao número de menções recebidas pela categoria, já que, por se tratar de uma questão aberta, a resposta de alguns sujeitos se encaixaram em mais de uma categoria.

O Gráfico 1 demonstra que o trabalho com gramática é, frequentemente, realizado por meio de textos, propostas de atividades avulsas/complementares e de exercícios presentes em no livro didático.

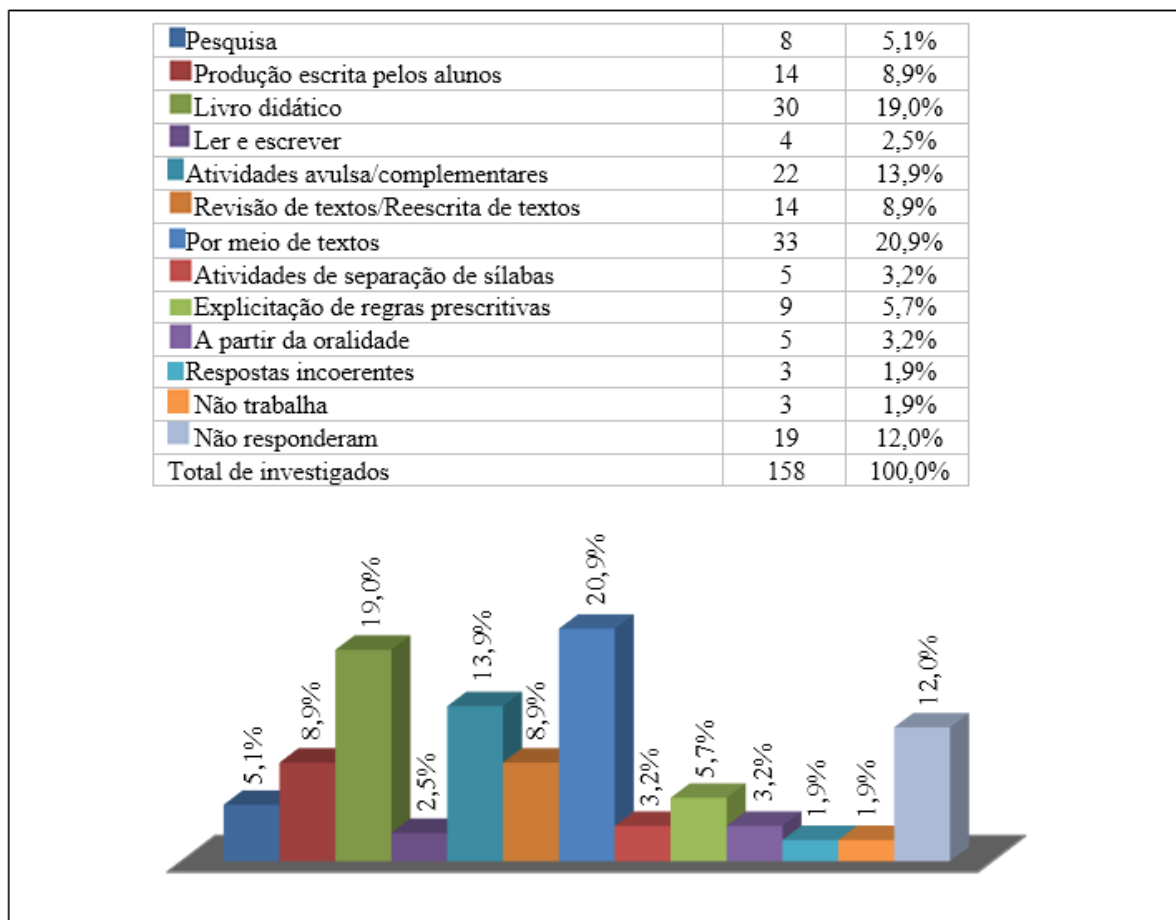


Gráfico 1. Trabalho com gramática

Fonte: Dados organizados pelos pesquisadores com base nos resultados da pesquisa – 2016

Conforme se observa no Gráfico 1, houve 33 menções explícitas ao ensino de gramática por meio de textos, seguidas por respostas que enfatizam o uso de atividades avulsas e de atividades presentes em materiais didáticos. Dos 158 professores sujeitos da pesquisa, 19 não responderam à questão sobre ensino de gramática.

Os resultados deste gráfico permitem-nos dizer que os professores, de acordo com o explicitado nas respostas dos questionários, trabalham com a gramática por meio de textos, que, na maioria das vezes, são oriundos de materiais didáticos. E fica subjacente em suas respostas que a maioria considera gramática como “conjunto de regras que devem ser seguidas”. Além disso, possuem um conceito equivocado do que seja “gramática contextualizada”, pois acreditam que se as atividades forem retiradas do texto já houve uma contextualização do conteúdo a ser estudado. Mesmo quando são atividades mecânicas que envolvem somente, por exemplo, classificar palavras do texto.

Houve muitas respostas em que os docentes simplesmente escreveram que trabalhavam com gramática por “meio de textos” ou “gramática contextualizada”. Nessas ocorrências, acreditamos que as repostas foram ao encontro do preconizado por Antunes (2014). Isso pôde ser constatado em outros encontros que mantivemos com os docentes, por ocasião do oferecimento de oficinas de formação que já estavam previstas no cronograma inicial do projeto de pesquisa. Vale ressaltar que os conteúdos a serem trabalhados nas oficinas foram indicados pelos sujeitos da pesquisa, já que entendemos que os processos formativos devem atender às demandas de formação apresentadas pelos professores (IMBERNÓN, 2005). Nesses momentos verificamos claramente o que entendiam por “gramática contextualizada”. Para a maioria dos docentes, trabalhar com gramática de forma contextualizada significa retirar ou formular exercícios gramaticais a partir de um texto, geralmente o que está presente no livro didático.

As respostas mais adequadas foram aquelas em que os docentes mencionaram um ensino que valoriza a reflexão, as atividades epilinguísticas durante os processos de reescrita de textos e a construção de regras. Em contrapartida, as consideradas inadequadas foram as que valorizaram o uso da metalinguagem, o texto como pretexto para se ensinar gramática e a memorização de regras para resolução de exercícios avaliativos. Tais práticas desconsideram o aluno como sujeito discursivo, pois não buscam propiciar a reflexão sobre conhecimentos linguísticos que sejam pertinentes aos anos iniciais do ensino fundamental.

Em linhas gerais, ainda é necessário que o professor compreenda que o trabalho com gramática envolve as regras que regem as expressões linguísticas, mas também as que dizem respeito ao processo de interação verbal. É importante que sejam trabalhados textos concretos sempre no nível textual-discursivo da língua. Nesse sentido, as produções textuais dos alunos continuam sendo muito adequadas para o ensino de gramática, na medida em que trazem todo o repertório do “já conhecido” para sinalizar “o desconhecido” que precisa ser aprendido.

Apresentamos, a seguir, alguns exemplos de respostas emitidas pelos docentes pesquisados.

Trabalho a partir da análise de textos. Faço o estudo da gramática do texto. (P5, Alecrim).

Atividades vinculadas aos textos presentes no livro didático. (P6, Margarida).

Trabalhada no texto que após ser lido e interpretado, riscando com cores diferentes o substantivo, adjetivo, palavras com ações, derivadas, no plural, singular etc. (P4, Margarida).

É refletir sobre gramática na construção de textos, na leitura. (P4, Dália).

Considerações finais

A partir do exposto, observamos que o processo de formação continuada de professores pode constituir-se num significativo momento para se devolva a palavra aos sujeitos, a fim de que, num processo dialógico, tornem-se responsáveis por sua formação, enfatizando o seu contexto de trabalho, já que o conhecimento da língua materna é fundamental para que o docente dos anos iniciais do ensino fundamental possa exercer com proficiência a sua função de ensinar as crianças a lerem e a produzirem textos. Dessa maneira, é possível ir se transformando em professor ao longo do caminho, ou seja, ele desempenha a sua profissão com o que aprendeu nos processos de formação inicial e continuada e vai se construindo, ao incorporar e refletir sobre a pluralidade de saberes, atitudes e metodologias de ensino.

No que respeita ao conhecimento pedagógico dos professores, enfatizamos a necessidade de que repensem as práticas relacionadas à alfabetização e letramento, observando as oportunidades de alfaletramento e de multiletramentos; bem como aquelas relacionadas à produção de texto, à oralidade e à análise linguística. Uma vez que a gramática, quando concebida como “conjunto de regras que o falante domina”, está presente no fato linguístico que, por sua vez, é inerente a uma situação de interação verbal. Isso extrapola a perspectiva de ensino de gramática como “conjunto de regras que devem ser seguidas”.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando o ‘pó das ideias simples’*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- _____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.
- FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, S. (Org). *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2005.

- KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed. 1999.
- MATTOS E SILVA, R. V. “*O português são dois...*”: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____. *Texto e gramática*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2000.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2 ed. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2012.
- RINALDI, R. P.; PARISOTTO, A. L. V. Desenvolvimento profissional de professores e formadores da educação básica: primeiras aproximações. *Revista Teias*, v.14, n.31, p.180-202, maio/ago 2013.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2008.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- _____. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

Contra os gramáticos contra contra os acadêmicos: **embate por uma história das ideias linguísticas**

Ana Paula El-Jaick¹

Fernando Adão de Sá Freitas²

Sexto Empírico (séc. II d.C. Tradicionalmente na literatura da História da Filosofia o período em questão é chamado de *Helenístico*), autor do tratado *Contra os gramáticos*, é o responsável, de certa forma, por nos informar da “prática” filosófica de Pirro de Élis (séc. IV a.C.), o fundador dos princípios de investigação filosófica conhecida, até hoje, por Ceticismo Pirrônico. O texto de Sexto Empírico se mantém na tradição filosófica não como um texto que expressa, de forma direta, postulações filosóficas céticas inéditas (inovadoras), mas sim por ser o “compilador” da doutrina cética iniciada por Pirro. Não se sabe muito mais de sua vida além do fato de ter sido um médico filiado aos princípios empiricistas na prática de sua profissão, o que lhe valeu o epíteto Empírico.

Já *Contra os Acadêmicos* foi escrito por Agostinho (séc. IV-V d.C.),³ que pode ser apresentado como sendo um dos autores da Antiguidade Tardia que conseguiu, até certo ponto, responder aos questionamentos dos filósofos céticos Acadêmicos. *Aurelius Augustinus* (conhecido também como Agostinho de Hipona ou, ainda, Santo Agostinho) nasceu em Tagaste no ano de 354 d.C. e morreu na cidade africana de Hipona em 430 d.C. Filho de Mônica, católica fervorosa, e de Patrício, pelo que sabemos, um pai pagão, Agostinho teve seus estudos financiados por seu amigo Romaniano, a quem, tempos mais tarde, tenta convencer a se tornar cristão e a deixar de lado a doutrina maniqueísta, que outrora o mesmo Agostinho havia persuadido-o a seguir.

O diálogo *Contra os Acadêmicos*,⁴ alvo da nossa análise, foi escrito no período em que Agostinho esteve presente na casa de seu amigo Verecundo em Cassiciaco, ou seja, entre 386/387 d.C. Como uma forma de agradecimento, Agostinho destina esse escrito para seu amigo Romaniano, mas, além disso, o *Contra os Acadêmicos* serve para que o jovem Agostinho insira seus alunos na doutrina

1 Doutora em Estudos da Linguagem. Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

2 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

3 Santo Agostinho se encontra no período que recentemente os historiadores chamam de Antiguidade Tardia.

4 *Contra Acadêmicos* (*Contra os Acadêmicos*) ou, como alguns estudos também ressaltam, *De academicis* (*Sobre os Acadêmicos*). O nome do diálogo de Santo Agostinho, ainda que pareça sem propósito tal discussão, pode influenciar nossa leitura, se considerarmos que Agostinho não fala *contra* os Acadêmicos, mas *sobre* os Acadêmicos. A dupla interpretação que podemos ter a respeito do referido diálogo tem por base as próprias observações de Santo Agostinho em sua obra *Retratações* (*Retractationis*, I, 1), ao dizer que: “tendo já deixado para trás o que adquirira e ainda desejava alcançar, seguindo as ambições deste mundo, recolhido ao repouso da vida cristã, mas ainda não batizado, escrevi primeiro os livros *Contra* ou *Sobre os Acadêmicos*”. (Tradução de ROYER, 2008 *apud* BELMONTE, 2008, p. 37). Para mais detalhes, ver O'Donnell (2001) e Bermon (2009).

filosófica.⁵ De acordo com uma das interpretações desse diálogo, podemos dizer que o *Contra os Acadêmicos* é também uma tentativa de resposta à “Nova Academia” (aos céticos).

Outro elemento contextual a ser destacado é que Agostinho, após ter deixado a doutrina Maniqueísta, a que havia seguido por um longo período de sua vida (*Conf.*, III, 6-7), aderiu, por um curto espaço de tempo, ao ceticismo (REALE, 2005, p. 83). No entanto, como afirma Matthews (2005, p. 15): “embora a vida de um filósofo cético pareça não ter sido uma opção atrativa por um longo período em sua vida, Agostinho continuou a responder aos desafios do ceticismo em todas as suas grandes obras”.⁶

Além disso, Agostinho – assim como Sexto Empírico – também é responsável por realizar uma pequena história da filosofia cética em seus textos, ponto de vista esse defendido em nosso trabalho.

Contudo, antes de iniciarmos nossas observações, pontuamos que empreender uma análise de um texto antigo requer, antes de mais nada, uma contextualização, pois os textos produzidos em um determinado momento histórico estão relacionados, em certa medida, com perspectivas filosóficas específicas. Assim, é importante destacarmos que fazer uma aproximação entre dois autores da Antiguidade greco-romana é, de fato, uma tarefa difícil, uma vez que Sexto Empírico e Santo Agostinho não só fazem parte de períodos históricos diferentes, mas também são oriundos e defensores de vertentes filosóficas distintas. Ao mesmo tempo, nossa escolha faz-se pertinente devido ao fato de que ambos os textos são ricos em detalhes sobre o ceticismo antigo – observação que pode ser feita hoje, retrospectivamente. Queremos com isso dizer que, como veremos a seguir, a própria nomenclatura cética acabou por se mostrar uma questão central desta nossa pesquisa – e, a partir dela, teceremos algumas possíveis conclusões epistemológicas. Vejamos como procuramos fazer algumas considerações a respeito da nomenclatura cética presente no *Contra os Acadêmicos*. Ensejamos, dessa maneira, ressaltar de que forma o relato de Agostinho também compõe parte da história da filosofia cética antiga.

A questão da nomenclatura

Sexto Empírico abre suas *Hipotiposes pirrônicas*, que correspondem à principal fonte informativa sobre o ceticismo pirrônico, como se fossem uma espécie de *introdução* ao pirronismo – de fato, *hipotipose* significa “descrição de uma cena ou situação com cores tão vivas, que faz o ouvinte ou leitor ter a sensação de que as presencia pessoalmente” (Dicionário Houaiss eletrônico)⁷ – distinguindo três tipos de filósofos: os que, como resultado de sua investigação, descobrem a

5 São eles Licêncio (era o filho de Romaniano) e Trigécio. Na reflexão feita por Hadot (1968, p. 291), temos que: “o diálogo entre Licêncio e Trigécio é apenas um prelúdio, no sentido próprio do termo. No diálogo entre Alípio e Agostinho, o verdadeiro debate se instaura.” [*Le dialogue entre Licentius et Trygetius n'est qu'un prélude, au sens propre du terme. Avec le dialogue entre Alypius et Augustin, le vrai débat s'instaure.*]. (Todas as traduções das línguas modernas são nossas).

6 cf. *Confissões* VI, 18, 11.

7 Versão 1.0 2001

verdade; os que acabam por negar a possibilidade de tal descoberta; e, finalmente, os que continuam sua procura. Os que creem ter descoberto a verdade são os *dogmáticos*; os que a tratam como inapreensível são os *acadêmicos*; os *céticos* continuam em sua procura – e é neste último grupo que o próprio Sexto se coloca:

O resultado natural de qualquer investigação é que aquele que investiga ou bem encontra aquilo que busca, ou bem nega que seja encontrável e confessa ser isto inapreensível, ou ainda, persiste em sua busca. O mesmo ocorre com as investigações filosóficas, e é provavelmente por isso que alguns afirmaram ter descoberto a verdade, outros que a verdade não pode ser apreendida, enquanto outros continuam buscando. Aqueles que afirmam ter descoberto a verdade são os “dogmáticos”, assim são chamados especialmente Aristóteles, por exemplo, Epicuro, os estoicos e alguns outros. Clitômaco, Carnéades e outros acadêmicos consideram a verdade inapreensível, e os céticos continuam buscando (SEXTO EMPÍRICO, *Hipot.*, *Pirron.* I, 1-3)⁸.

Dogmáticos eram aqueles contra quem Sexto Empírico investia seus armamentos céticos. De acordo com Annas e Barnes, os estoicos eram seus principais adversários, seguidos nessa ordem dos epicuristas, peripatéticos e platônicos (2000, p.xvi).

Acadêmicos, segundo Sexto, são aqueles que não acham possível apresentar uma doutrina que alcance a verdade. Eles também são dogmáticos, mas de uma forma negativa. De acordo com eles, não se é capaz de averiguar a veracidade das percepções, porque não há como distinguir as percepções verídicas das inverídicas – já que elas podem ser até mesmo idênticas. Como para eles a percepção é o ponto de partida para qualquer conhecimento, então nada que percebemos pode ser afirmado como verdadeiro, ou seja, não há conhecimento do que quer que seja. Esses acadêmicos corresponderiam ao que estamos acostumados a chamar de *céticos* a partir da modernidade (PELLEGRIN, 1997, p.42).

Os *céticos*, de acordo com o texto de Sexto, não afirmam nem negam; não acreditam nem deixam de acreditar – são duvidadores. Eles suspendem o juízo. Os céticos mostram a igualdade das forças em conflito entre argumentos contrários sobre um mesmo tema, tanto no discurso filosófico quanto no discurso do homem comum – daí à impossibilidade de escolher um deles como o verdadeiro. Eles não se *precipitam*, como os dogmáticos. Os céticos continuam investigando – e não é o caso de a verdade escapar, por princípio, à compreensão humana (COUISSIN, 1929, p.385).

Os pirrônicos vão investigar a verdade supostamente encontrada pelas escolas filosóficas dogmáticas e pelas artes liberais, mas encontram respostas variadas e contraditórias que os levam a suspender o juízo. Veem que não há como fazer qualquer afirmação absoluta – e já que não há como determinar qual afirmação é verdadeira ou falsa, suspendem o juízo – o gesto por excelência do pirrônico: a *époché* cética. O cético então continua a investigar, em vez de postular dogmaticamente uma posição definitiva. E é então que o pirrônico acaba por encontrar aquilo que sempre buscou desde o início: a *ataraxia*, tranquilidade da alma – a felicidade.

8 Tradução de Oliveira (2005, p. 03). No entanto, o primeiro parágrafo consta da edição de Pellegrin (1997).

Já para analisarmos o lado de Agostinho, é interessante averiguarmos, antes, o comentário de Aulo Gélíio (N.A., XI, 5):

Aqueles que nomeamos filósofos pirrôneos, esse são chamados em grego pelo cognome de céticos; isso geralmente significa mais ou menos *quaesitores* (investigadores) e *consideratores* (observadores)... velha porém é a questão, e por muitos escritores gregos tratada: se acaso alguma diferença haja, e quanto, entre os filósofos pirrôneos e os acadêmicos.⁹

Diante do testemunho de Aulo Gélíio, podemos conjecturar que não havia uma distinção clara entre as palavras *skeptikoi* (σκεπτικοί)¹⁰ e *academici* na Antiguidade Tardia. Essa questão parece ter se perdido com o tempo ou deixou, de fato, de ser uma questão relevante para se entender o “movimento filosófico cético”. Um indício, ao que nos parece desta questão, é que Agostinho não menciona em nenhuma parte do *Contra os Acadêmicos* a palavra “cético(s)” (*sceptici* do grego *skeptikoi*)¹¹ para se referir ou à doutrina filosófica ou a algum filósofo em específico. Catapano (2006, p. 05) cogita a hipótese de que Agostinho não chegou a conhecer o vocábulo “*skeptikoi*”.¹²

Além disso, em uma primeira análise do *Contra os Acadêmicos*, percebemos que, ao contrário do que faz Sexto Empírico, Agostinho não menciona explicitamente a nomenclatura utilizada pelos céticos. Ou seja, Agostinho desconhece (ou omite) os 10 modos de Enesidemo (séc. I a.C.) e os 5 modos de Agrípa, que são tratados extensamente por Sexto Empírico nas *Hipotiposes Pirrônicas*, que, por sua vez, configuram-se como um dos capítulos mais importantes da epistemologia cética. A influência adquirida pela leitura dos textos de Cícero, como, por exemplo, *Hortensius*, e pelo *Academica*¹³ não deixa transparecer tais questões terminológicas.

9 Tradução de Seabra (2010, p. 378).

10 De acordo com Liddell & Scott (1996 [1883], p. 1395): *thoughtful* (pensamento; cheio de ideias), *reflective* (reflexivo), Phld. Rh.1.191 S.: οἱ ζ. (also (também) ἀπορητικοί, ἐφεκτικοί) *the Sceptics or philosophers who asserted nothing positively* (os céticos ou os filósofos que nada asseveravam positivamente), *followers of Pyrrho* (seguidores de Pirro), Luc.Vit.Auct.27, D.L.Prooem. 20,9.69 sq., Gell.11.5; ἡ ζ. φιλοσοφία or ἀγωγή S.E.P.1.5,7, etc. Adv., -κῶς ἔχειν *to profess the Sceptical philosophy* (professar /praticar a filosofia cética), D.L.9.71: Comp. -ώτερον S.E.M.9.194.

11 Um adendo importante consiste em dizer que o *Novíssimo Dicionário Latino-Português* (1927 [2006], p. 1069), do Saraiva, possui a palavra latina *sceptici – orum*. O autor mencionado por Saraiva para a existência desse vocábulo na língua latina é Quintiliano, um professor de retórica da época Imperial de Roma. Contudo, não encontramos o referido vocábulo na obra do autor mencionado por Saraiva. Outro detalhe é que nem no *Latin Oxford Dictionary* (1968) e nem no *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine* (1951) de Ernout & Meillet há menção a esse vocábulo. Utilizamos o banco de dados Diogenes (versão 3.2.0) para fazer uma varredura em todos os textos antigos contidos no PHI Latin Corpus (Packard Humanities Institute 1999-2007 P.J. Heslin.) e não obtivemos nenhuma referência sobre o vocábulo *sceptici – orum*.

12 “Em primeiro lugar, não devemos nos esquecer de que Agostinho não conhece a palavra ‘ceticismo’; portanto, se quisermos usá-la (e não podemos fazer diferentemente) para interpretar seu pensamento, devemos esclarecer o seu significado, que não é único.” [*In primo luogo, non dobbiamo dimenticare che Agostino non conosce la parola “scetticismo”; perciò, se vogliamo usarla (e non possiamo fare altrimenti) per interpretare il suo pensiero, dobbiamo chiarirne il significato, che non è unívoco.*].

13 Em nota, O’Daly informa-nos que “Cícero escreveu duas versões do *Academica*. Da versão mais antiga, o segundo livro (de dois) sobreviveu. Essa versão mais antiga é frequentemente referida como *Academica priora*: neste capítulo, o livro sobrevivente é chamado, de forma autêntica, com o título de *Lucullus*. Da versão mais tardia, em quatro livros, somente parte do primeiro livro sobreviveu. Ele é, comumente, chamado de *Academica posteriora*: neste capítulo é chamado de *Academica I*”. [*Cicero wrote two versions of the Academica. Of the earlier version, the second book (of two) survives. This early version is often referred to as Academica priora: in this chapter the surviving book is given its authentic title Lucullus. Of the later version in four books only part of the first book survives. It is commonly referred to as Academica posteriora: in this chapter it is referred to as Academica I*].

Nesse sentido, o que encontramos no *Contra os Acadêmicos* de Agostinho é uma discussão sobre o *probabile* (o provável) e o *ueri simile* (a verossimilhança). Entretanto, esses termos, tanto para Cícero (*Acad.*, II, fragm., 10) quanto para Santo Agostinho (*Contra Acad.*, II, XI, 26), são tratados como sinônimos, conforme podemos observar no seguinte trecho:

Ouve, pois, continuei, de que se trata. Os acadêmicos chamam provável de verossímil o que nos pode mover a agir sem assentimentos. Quando digo sem assentimento, quero dizer de tal modo que sem ter por verdadeiro o que fazemos e julgando ignorar a verdade, não deixamos de agir. Por exemplo, se na noite passada, com céu tão desanuviado e puro, alguém nos perguntasse se hoje nasceria um sol tão radioso, creio que teríamos respondido: não sabemos, mas parece que sim. Tal me parece, diz o Acadêmico, *tudo o que julguei dever chamar provável ou verossímil. Se quiseres chamá-lo com outro nome, não me oponho. Basta-me saber que entendeste bem o que digo, isto é, a que coisas dou estes nomes. “Pois o sábio não deve ser um artífice de palavras, mas um investigador da realidade”*.¹⁴

É preciso, por isso, ter cautela quanto à nomenclatura cética que aparece no *Contra os Acadêmicos*, pois sua relação com “a tradição cética” está, pelo menos até o presente momento, ligada àquelas observações presentes em Cícero e, por isso, se encontram distante daquelas considerações feitas por filósofos gregos originalmente.¹⁵

Esta pequena história da filosofia cética presentes tanto nas *Hipotiposes Pirrônicas*, de Sexto Empírico, quanto no livro *Contra os Acadêmicos*, de Santo Agostinho, contribuem, a nosso ver, para o processo de “reconstrução de uma tradição cética”. Cabe-nos, então, observar de que forma essa “tradição cética” aparece no texto de Agostinho.

De acordo com Catapano (2001, p. 144 *apud* BELMONTE, 2008, p. 138), Agostinho realiza do § 37 ao § 43 do livro III do *Contra os Acadêmicos* uma espécie de reconstrução das peripécias da escola platônica, elaborando uma hipótese histórica contra o ceticismo dos Acadêmicos. Neste trecho, Agostinho arrola os motivos e personagens que teriam tido a necessidade de esconder os conhecimentos de Platão para que não fossem corrompidos.

14 cf. *Audite ergo, inquam, quid sit, vos. Id probabile vel veri simile Academicici vocant, quod nos ad agendum sine adsensione potest invitare. Sine adsensione autem dico, ut id quod agimus non opinemur verum esse aut nos id scire arbitremur; agamus tamen: ut verbi causa, utrum hesternae nocte tam liquida ac pura hodie tam laetus sol exorturus esset, si nos quispiam rogare, credo, quod nos id scire negaremus, diceremus tamen ita videri. Talia, inquit Academicus, mihi videntur omnia quae probabilia vel veri similia putavi nominanda; quae tu si alio nomine vis vocare, nihil repugno. Satis enim mihi est te iam bene accepisse, quid dicam, id est quibus rebus haec nomina imponam. Non enim vocabulorum opificem, sed rerum inquisitorem decet esse sapientem.* (Grifo nosso; tradução de BELMONTE, 2008, p. 94-95). Belmonte, em sua tradução, optou por traduzir o termo latino *rerum* (*res, re-i*) por *realidade* (em oposição à *palavra*). Essa acepção está presente no Saraiva (1927 [2006] p. 1027-1029). No entanto, o mesmo *Dicionário* traz o exemplo presente em Cícero com a seguinte forma e tradução: *Non uocabulorum opifex, sed rerum inquisitor* (“Não artífice das palavras, mas indagador das coisas”). Embora o lexicólogo tenha adaptado a sentença que está em Cícero, seu abonoamento quanto à tradução do termo *rerum* parece fazer mais sentido do que a tradução de Belmonte, pois o cético questionava as coisas que lhe eram impostas dogmaticamente, e não a realidade. Nesse sentido, a tradução do termo latino traz implicações diferentes; ou seja, Agostinho parece se referir às coisas, e não à realidade em si, ao passo que a refutação dos céticos se direcionava às afirmações que os filósofos faziam sobre o real. Portanto, assim como podemos observar no *Contra os Gramáticos*, Sexto Empírico nos diz que ele não era contra as *technai*, mas, sim, contra a *episteme*; quer dizer, grosso modo, contra a teorização que os gramáticos faziam em suas *technai*.

15 “A tradição cética” é título de um texto de Marcondes (1997).

Além disso, ao longo da obra, Agostinho menciona vários filósofos céticos como, por exemplo, Carnéades (C.A., II, V, 11; III, XVII, 38, 39; III, XVIII, 40), Arcesilau (C.A., II, VI, 15; III, XVII, 39),¹⁶ Polemo (C.A., III, XVII, 38), Filo (C.A., II, VI, 15)¹⁷ e Antíoco (C.A., II, VI, 15; III, XVIII, 40). Dentre esses, Carnéades recebe um destaque acentuado por parte de Agostinho, pois este pondera que o filósofo grego foi o fundador da “terceira” Academia (AGOSTINHO, *Contra Acad.*, III, XVIII, 40).

No livro II, por exemplo, do *Contra os Acadêmicos*, Agostinho faz uma síntese do ceticismo Acadêmico, dizendo que:

Os Acadêmicos afirmavam que o homem não pode alcançar a ciência das coisas referentes à filosofia – Carnéades recusava ocupar-se de qualquer outra coisa – mas que pode ser sábio e que todo o dever do sábio, como tu mesmo, Licêncio, expuseste naquela discussão, consiste na busca da verdade. (AGOSTINHO, *Contra Acad.*, II, V, 11).

Um pouco mais à frente, ele menciona a divisão causada por Antíoco (130/120 – 68 a.C.), reportando-nos que:

Mas quando a Academia antiga parecia mais favorecida do que combatida, surgiu Antíoco, discípulo de Filo, que, na opinião de muitos, mais ávido de glória que da verdade, pôs em conflito as doutrinas das duas Academias. (AGOSTINHO, *Contra Acad.*, II, VI, 14).¹⁸

Nas duas considerações feitas por Agostinho, percebemos duas questões interessantes. Na primeira citação, ressaltamos que o Acadêmico de Agostinho parece ser uma “mistura” daqueles que Sexto Empírico chamou de acadêmicos e céticos – pois, conforme dissemos anteriormente, de acordo com Sexto Empírico, os filósofos que dizem sempre estar em uma contínua investigação são os pirrônicos, e não os Acadêmicos, uma vez que, para estes, a verdade é inapreensível (enquanto, para aqueles, a busca pela verdade é incessante). Marcondes, por exemplo, pontua que: “o diálogo *Contra Acadêmicos* de Santo Agostinho identifica pura e simplesmente o Ceticismo com a Academia” (1997, p. 05). Dessa forma, de fato, parece que Agostinho trata de forma indiscriminada os dois tipos de ceticismo, posto que os acadêmicos, de acordo com Agostinho, “acrescentavam que mesmo a recusa ou a suspensão do assentimento era uma grande atividade do sábio.” (AGOSTINHO, *Contra Acad.*, II, V, 12; III, IV, 10)¹⁹. A hipótese que aventamos é a de que, provavelmente, esse amalgamento agostiniano se deva à falta da nomenclatura “cético” que apontamos anteriormente.

16 Arcesilau de Pitana (315/4-241/0 a.C.).

17 Filo de Larissa (II a.C.).

18 Tradução de Belmonte (2008, p. 83).

19 Podemos dizer também que Agostinho parece refutar as duas concepções ao mesmo tempo. Nesse sentido, Agostinho não precisaria, de fato, ter distinguido essas duas vertentes céticas, já que seu argumento final que vai a favor do Cristianismo e contra as demais filosofias ultrapassa, em argumentação, o escopo tratado por ambas. Agostinho, grosso modo, só “concorda” com Platão e suas ideias, pois tais ideias não vão contra a doutrina Cristã, mas ajudam-na em sua fundamentação.

Há ainda outros pontos que nos parecem ser resultado de uma mescla, do ponto de vista sextiano, entre acadêmicos e céticos pirrônicos. Quando Agostinho descreve os acadêmicos, percebe-se que estes se assemelham e muito aos pirrônicos que Sexto descrevia: segundo Santo Agostinho, os acadêmicos, com o intuito de mostrarem a inapreensibilidade da verdade, lançam mão de argumentos opostos de diversas escolas filosóficas, servindo-se de tais argumentações e usando-as como armas contra os próprios filósofos que as formularam (AGOSTINHO, *Contra Acad.*, III, X, 23) – expediente típico do cético pirrônico, conforme Sexto os revela para nós.

Também de acordo com Agostinho, os acadêmicos declaravam haver uma diferença entre o *ser* e o *aparecer* (AGOSTINHO, *Contra Acad.*, III, XI, 24) – justamente como Sexto Empírico descreve o critério prático de investigação cética, e não a dos acadêmicos. Uma vez que essas são questões centrais do pensamento cético, de fato, parece que Agostinho trata de forma indiscriminada os dois tipos de ceticismo.

Voltando-nos à segunda citação de Agostinho acima, e corroborando à nossa tese de que não apenas Sexto Empírico, mas Agostinho também contribui para a construção de nossa história da filosofia da linguagem cética em seus textos, mesmo que ele não tenha expressado de forma clara ali, parece ter ocorrido mais uma divisão na Academia. Se o testemunho de Agostinho estiver na mesma direção que o de Sexto Empírico, podemos considerar que esta seria a quinta Academia, ou seja, aquela inaugurada por Antíoco, o discípulo de Filo.

Diante disso, recorrendo ao relato de Sexto Empírico, podemos observar que:

Alguns, de fato, dizem que a filosofia acadêmica é idêntica ao ceticismo... De acordo com muitos, teria havido três academias: a primeira e mais antiga é aquela de Platão e de sua escola; a segunda, ou média Academia, a de Arcesilau, pupilo de Polemo, e sua escola; a terceira, ou nova Academia, aquela escola de Carnéades e Clitômaco. Alguns, entretanto, adicionam uma quarta Academia, aquela da escola de Filo e Charmides; alguns até contam a escola de Antíoco como uma quinta. (SEXTO EMPÍRICO, *Hipot., Pirron.*, I, XXXIII, 220)²⁰.

Agostinho, dessa forma, assim como Sexto Empírico, faz menção aos mesmos filósofos; entretanto, nos relatos do autor latino, não encontramos uma sistematização dessas divisões. Todavia, como nosso objetivo é tentar apresentar se o testemunho de Agostinho nos ajuda a fazer uma reconstrução da tradição cética, ainda que seja criticando-a,²¹ podemos reafirmar, diante disso, que sim. O *Contra os Acadêmicos* e as reflexões de Agostinho sobre o Ceticismo Acadêmico é, de fato, uma peça importante dessa reconstrução. Seguindo na esteira da história, os acontecimentos narrados tanto por Sexto Empírico quanto por Santo Agostinho mantêm pontos de contato, uma vez que ambos retratam a mesma história.

20 Tradução de Oliveira (2005, p. 45).

21 Conforme Agostinho (C.A. I, IX, 24): “Mas, se, como acredito, gostas dos Acadêmicos, prepara-te solidamente para defendê-los, pois decidi citá-los como réus no tribunal”. (Tradução de Belmonte, 2008, p. 68).

Além disso, defendemos que o *Contra os Acadêmicos* não foi escrito apenas para que Agostinho fizesse um discurso contra os céticos, mas sim para mostrar que o ceticismo não havia razão de ser. Agostinho menciona que existe uma filosofia perfeita, mas que essa não está neste mundo. Além disso, para Agostinho, *Deus* sabe tudo e todas as coisas; o homem, por sua vez, só a saberá quando desencarnar.²²

Um santo cético?

Agora, nossa hipótese é a de que, com esse desenho que Agostinho esboça dos acadêmicos, ele acaba por traçar, ainda que a sua revelia, linhas como as de um cético pirrônico em seu próprio pensamento. É claro que tal hipótese não pode ser tão irresponsável a ponto de esquecer que Agostinho, em toda sua trajetória de defensor do Cristianismo, buscou a verdade não nas coisas materiais como, por exemplo, o maniqueísmo pregava, mas sim nas questões incorpóreas. Por isso, para Agostinho, é necessário desprezar tudo que seja físico – ou melhor: deve-se desprezar tudo que captamos com nossos sentidos: “É ela [a filosofia] que me ensina, e ensina de verdade, que absolutamente nada do que se vê com os olhos mortais ou se alcança por qualquer outro sentido merece ser cultivado mas totalmente desprezado” (AGOSTINHO, *Contra Acad.*, I, I, 3).²³ Por isso, o Platonismo foi bem-aceito por ele. A perfeita e verdadeira filosofia não se encontra nesse mundo – afinal de contas, de acordo com Agostinho, Deus se dá a conhecer pelo intelecto, e não pelos sentidos (AGOSTINHO, *Contra Acad.*, I, VIII, 22). E afinal de contas também, agora a religião está, com Agostinho, imbricada na filosofia. Aqui é importante sublinharmos como Agostinho estava convencido de, século mais tarde dos (originais) acadêmicos, ter finalmente os refutado: eles estariam errados porque, sim, há a verdade – em Deus. Este é o argumento, ao que nos parece, com o qual Agostinho refuta os céticos acadêmicos.

Entretanto, nossa hipótese é a de que a falta da nomenclatura cética em seus escritos pode ter vindo a influenciar a grande – e paradoxal – epistemologia agostiniana, que acaba por se mostrar, em certo grau, *pirrônica*. Afinal, de acordo com Agostinho, só o sumo Deus conhece a verdade, mas, ainda assim, o fim do homem deve ser buscar a verdade de modo perfeito (AGOSTINHO, *Contra Acad.*, I, III, 9). Ou seja, para Agostinho, o destino do homem, *qual um cético*, seria seguir na *busca* pela verdade. Claro está que é preciso lembrar que, se em Sexto Empírico tínhamos um ceticismo pagão, agora em Agostinho entra a figura de Deus.

Para Agostinho, o homem será feliz, ainda que não encontre a Verdade – afinal, neste caso, ele apenas não encontrou a verdade porque sua natureza não lhe permitiu (AGOSTINHO, *Contra Acad.*, I, III, 9). E então é interessante notarmos como Agostinho se afigura como ainda mais cético do que

22 Conforme podemos observar na fala de Licêncio, no livro I (C.A. I, III, 9): “Concedo que quem não chegou ao fim não é perfeito. Mas a verdade acho que só Deus a conhece ou talvez também a alma humana, depois que deixou o corpo, este cárcere tenebroso.” (BELMONTE, 2008, p. 51-52).

23 Tradução de Belmonte (2008, p. 44).

o pirrônico Sexto na medida em que o santo sabia que a busca pela verdade era, ao fim e ao cabo, vã. Afinal, o pirrônico não sabia desde o início que sua busca resultaria em nada – ele apenas seguia buscando a verdade.

Nesse sentido, é bastante interessante a passagem de Agostinho em que este se pergunta como, sabendo que o homem não atingirá a sabedoria divina em vida, se deve portar frente ao homem comum:

Pois, o que é mais chocante: dizer que o homem não pode ser sábio ou dizer que o sábio ignora a sabedoria? Portanto, não há nada a discutir, se a questão assim colocada não é suficiente para resolvê-la. Mas talvez este modo de falar afastaria totalmente os homens da filosofia. Entretanto, é necessário atraí-los pelo dulcíssimo e augustíssimo nome da sabedoria, para que, chegados à idade avançada sem nada terem aprendido, te persigam com as piores imprecações, a ti que terão seguido após terem renunciado aos prazeres corporais para tormento do espírito. (AGOSTINHO, *Contra Acad.*, III, IX, 19)²⁴.

Agostinho reconhece que “o sábio não tem ciência da sabedoria” – ou seja, ele admite, qual um Acadêmico, que ao homem não é possível alcançar a Verdade. Sobre tal inapreensibilidade do saber não cabe dúvida(!). Contudo, cabe *revelar* essa *verdade* ao homem comum? Afinal de contas, sabendo desde o início que a sabedoria divina é inapreensível em vida humana, carnal, pode ser que muitos homens se entreguem aos prazeres do corpo.

Em última análise, Agostinho está reconhecendo que o homem não pode mesmo ser sábio, a se seguir o que ele prega – pois o homem tem de “desencarnar” para encontrar a sabedoria. Mas Agostinho não pode dizer isso claramente “ao populacho” – senão simplesmente eles não vão seguir os preceitos do “filosofar”; afinal, para que seguir por esse caminho se, em última instância, permaneceremos “ignorantes”? Para que filosofar, deixar os prazeres do corpo, e continuar “não sábio”, “sem nada saber”? Daí nossa hipótese de que, neste sentido, temos um Agostinho *Acadêmico*.

Entretanto, levantamos essa hipótese lembrando não ser o caso de duvidar a respeito da sapiência desse que se esforça numa busca que já sabe inócua. Como diz Licêncio, “pois, pelo fato de buscar, é sábio, e, pelo fato de ser sábio, é feliz.” (AGOSTINHO, *Contra Acad.*, I, VIII, 23)²⁵.

E mais: para Agostinho, o homem que assim age (buscando a verdade de modo perfeito) não erra, posto que, se nada aprova, tampouco aprovará o falso. Tal como um pirrônico, aquele que busca a verdade conforme os passos de Agostinho também não afirmará nem negará nada. Desse modo, a *aphasia* pirrônica (segundo a qual o pirrônico não afirma nem nega nada para além da aparência)²⁶ também parece – surpreendentemente – comparecer em (novamente, ainda que à revelia de) Agostinho (cf. AGOSTINHO, *Contra Acad.*, I, IV, 11).

24 Tradução de Belmonte (2008, p. 118-119).

25 Tradução de Belmonte (2008, p. 66).

26 Por exemplo: se provo do mel e este me *parece* doce, tudo que posso dizer é isto – que, neste momento, este mel parece, a mim,

Ainda que corramos o risco da redundância, voltamos a ressaltar que, se fazemos essa aproximação, é com toda parcimônia que um tal ato exige. Para começar, por exemplo, a *tranquilidade da alma*, em Sexto, diferentemente da *tranquilidade da mente*, em Agostinho, não reconhecia um corpo *impuro*, como tampouco era preciso, para o pagão Sexto, superar os desejos (“supérfluos” (AGOSTINHO, *Contra Acad.*, II, II, 4)) da carne. Diferentemente de Sexto, para Agostinho é necessário superar os prazeres sensíveis – para se chegar ao céu. A tranquilidade agostiniana, diferentemente do pirronismo pagão de Sexto Empírico, está em se afastar das aparências corpóreas e buscar Deus. Em Agostinho, “quem erra peca” (AGOSTINHO, *Contra Acad.*, III, XVI, 35) – ou seja: há pecado, coisa grave (cf. AGOSTINHO, *Contra Acad.*, III, XVI, 35).

Ainda assim, ousamos vislumbrar que, ainda que seguindo por caminhos diferentes, o santo e o cético se cruzam de passagem: Agostinho e Sexto mostram que a felicidade, a *ataraxia*, não está no encontro com a verdade, mas na esteira da sua busca. O jovem, Agostinho, através das palavras de Licêncio, pondera que: “ora todo homem é infeliz ou feliz. Logo o que faz feliz não é só a descoberta, mas a própria procura da verdade” (AGOSTINHO, *Contra Acad.*, I, V, 14; p.27). O cético é aquele que segue investigando a verdade; o cristão é aquele que segue buscando Deus – essa a felicidade dos dois.

Conclusão

Em síntese, observamos que Agostinho, a sua maneira, nos fornece um relato parecido com aquele que encontramos em Sexto Empírico sobre as inúmeras vertentes do ceticismo Acadêmico, distanciando-se deste em relação à nomenclatura cética, mas se aproximando quanto à semelhança no relato histórico. Por sua vez, é através das considerações de Cícero que Agostinho postula suas discussões sobre os Acadêmicos, ainda que parcialmente.

Para além da problemática instaurada pela falta de fontes antigas que atestem quais leituras Agostinho fez sobre o tema, percebemos que o *Contra os Acadêmicos*, por si só, é um texto que faz parte do processo de reconstrução da “tradição cética”. Ele é uma peça-chave não só para entendermos o que era o ceticismo na época de Agostinho, mas também para compreendermos como Agostinho respondeu aos céticos. Dessa forma, concluímos que Agostinho, ao escrever uma recapitulação da filosofia acadêmica, transforma o *Contra os Acadêmicos* em uma fonte e em uma resposta a essa corrente filosófica antiga. Ao fim de nossa busca investigativa, nos vemos diante de dois pensamentos fulcrais em nossa tradição ocidental: enquanto Sexto Empírico registrou o modo de vida cético, Agostinho acredita ter refutado o ceticismo que ameaça a possibilidade de existência da verdade – ao afirmar a verdade de Deus.

doce. Se este mel é, realmente, doce, isso eu já não posso asseverar, não posso afirmar.

Referências bibliográficas

Dicionários

- ERNOUT, A. & MEILLET, A. *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine*. 3. ed. Paris: Klincksieck, 1951.
- GLARE, P. G. W. *et al.* (ed.). *Oxford Latin Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1968.
- LIDDELL, H. & SCOTT, R. (ed.). *Greek-English Lexicon*. 9. ed. Oxford: Oxford University Press, 1996 [1883].
- SARAIVA, F. R. dos S. *Novíssimo Dicionário Latino-Português*. 9. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 2006 [1927].

Autores antigos

- AGOSTINO. *Tutti i Dialoghi*. Introduzione generale, presentazioni ai dialoghi e note di Giovanni Catapano. Traduzioni di Bettetini, M.; Catapano, G.; Reale, G. Milão: Bompiani, 2008 [2006]. (Il Pensiero Occidentale).
- AULO GÉLIO. *Noites Áticas*. Tradução e notas de Seabra; introdução de Basseto. Londrina: EDUEL, 2010.
- CÍCERO. *De Natura Deorum; Academica*. Traduzido por H. Rackham, M. A. Massachusetts: Harvard University Press, 1967 [1933]. (LOEB XIX).
- SANTO AGOSTINHO. *Contra os Acadêmicos; A Ordem; A Grandeza da Alma; O Mestre*. Tradução Frei Agostinho Belmonte. São Paulo: Paulus, 2008. (Patrística; 24).
- _____. *Contra os Acadêmicos*. Traduzido por Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2014. (Coleção Texto Filosóficos).
- SEXTO EMPÍRICO. *Hipótiposes Pirrônicas*. Tradução de P. R. de Oliveira realizada para uma disciplina de Pós-graduação (PUC-RJ/UFF), 2005.

Autores modernos

- ANNAS, J.; BARNES, J. Introduction. In: SEXTUS EMPIRICUS. *Outlines of Scepticism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. xi-xxxi.
- BERMON, E. *Contra Academicos uel De Academicis (Retract. I, 1)*: Saint Augustin et les *Academica* de Cicéron. In.: *Revue des Etudes Anciennes*. Tome 111. 2009. nº 1. pp. 76-93. Disponível em: www.academia.edu.
- CATAPANO, G. Quale scetticismo viene criticato de Agostino nel *Contra Academicos*? *Quaestio*, 2006. pp. 1-13. Disponível em: www.academia.edu.
- COUISSIN, P. L'origine et l'évolution de l'ΕΠΙΟΧΗ. *Revue des Études Grecs*, Bordeaux, n. 42, p. 373-397, 1929.

DESBORDES, F. Le langage sceptique: notes sur le *Contre les grammairiens* de Sextus Empiricus. In.: BARATIN, M; DESBORDES, F. (Org.). *Languages*, mars 1982. n. 65.

HADOT, P. Patristique Latine. In.: École pratique des hautes études, Section des sciences religieuses. *Annuaire 1969-1970*. Tome 77. 1968. pp. 291-300;

MARCONDES, D. *A tradição cética, (os argumentos limitativos do conhecimento e a questão da linguagem)*. Departamento de Filosofia (PUC-RJ). Conferência, (1997).

MATTHEWS, G. *Augustine*. Oxford. Blackwell, 2005. (Blackwell Great Minds).

O'DALY, G. The response to skepticism and the mechanisms of cognition. In.: STUMP, E.; KRETZMANN, N. (Eds.). *The Cambridge Companion to Augustine*. Cambridge UK: Cambridge University Press, 2001. pp. 159-170.

O'DONNELL. Augustine: his times and lives. In.: STUMP, E.; KRETZMANN, N. (Eds.). *The Cambridge Companion to Augustine*. Cambridge UK: Cambridge University Press, 2001. pp. 08-25.

PELLEGRIN, Pierre. Introduction. In: SEXTUS EMPIRICUS. *Esquisses pyrrhoniennes*. Paris: Éditions du Seuil, 1997. pp. 9-45.

REALE; ANTISERI. *História da Filosofia: Filosofia pagã antiga*, v. 1. São Paulo: Paulus, 2003.

Teoria da mente e a aquisição de implicatura escalar

Renato Caruso Vieira¹

1. Implicatura Escalar

As implicaturas escalares se situam no campo das inferências linguísticas, ou seja, dos códigos linguísticos compartilhados pelos falantes cujo significado se encerra em porções não-verbalizadas da comunicação verbal. Elas acontecem quando, por efeito da “subcomunicação” pragmática entre um falante e seu interlocutor, certa gradação de força informacional é tomada como a máxima permitida à interpretação, ainda que, da perspectiva lógico-semântica, gradações superiores da mesma escala pudessem ser legitimadas por meios de “subgrupos de sentido” ou acarretamento.

São conhecidas por escalas de Horn (HORN, 1972) as escalas semânticas que organizam termos escalares de acordo com sua gradação de informatividade e que reservam seus topos aos chamados termos fortes. Caracterizam-se pela relação de acarretamento estabelecida entre os termos fortes e os mais fracos, de tal maneira que, por exemplo, a veracidade de “ter todos” (tomando “todos” por termo forte) tem como consequência necessária a veracidade de “ter alguns” (sendo “alguns” o termo fraco).

Ainda no domínio lógico-semântico, a direção oposta, que parte do termo fraco em direção ao mais informativo, nos reserva não mais que uma relação de possibilidade, dado que se “ter alguns” é verdade, “ter todos” pode sê-lo ou não. Assim entendido, o “alguns” assume função escalar *lower-bound*, podendo ser parafraseado por “pelo menos alguns mas talvez todos”.

Sabemos, entretanto, que determinados contextos permitem uma intervenção pragmática no sentido de expressões escalares, reformulando-lhes a relação as alternativas semânticas de suas escalas. Nos contextos de implicatura escalar, os termos fracos acumulam função interpretativa *upper-bound*, que agrega aos seus significados a negação de quaisquer expressões mais informativas. Agora, o “alguns” seria entendido como “somente alguns mas não todos”.

¹ Mestre em Linguística pela USP

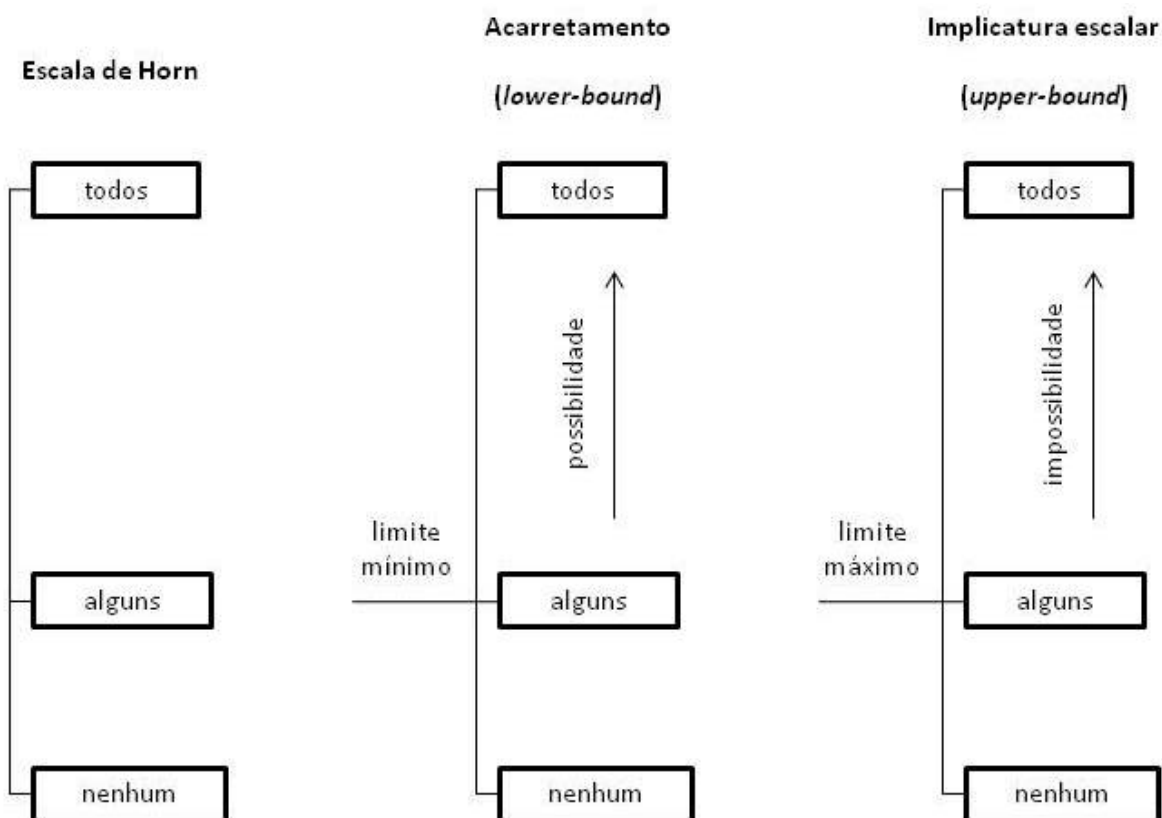


Figura 1. Escala de Horn, acarretamento e implicatura escalar

Observemos:

1) Alguns convidados chegaram.

Interpretemos 1) como inserida no contexto seguinte: o cozinheiro da festa deve preparar a comida quando os convidados começarem a chegar. O anfitrião ouve a campainha e dirige 1) ao cozinheiro.

Posto como contextualmente relevante apenas o limite mínimo de informatividade (interessa ao cozinheiro saber apenas quando os convidados começarem a chegar), o anfitrião, ainda incapaz de precisar a quantidade de convidados à sua porta enuncia a sentença que tem o sentido *lower-bound* de “pelo menos alguns convidados chegaram, mas talvez todos tenham chegado”.

Imaginemos, agora, que a instrução dada ao cozinheiro fosse a de preparar a comida quando todos os convidados da festa tivessem chegado e que, perguntado pelo cozinheiro se isso já havia acontecido, o anfitrião responde 1).

Desta vez, a meta de informatividade fixada contextualmente como referencial é a máxima (correspondente ao termo forte “todos”), frustrada pelo termo fraco da resposta que, assumindo contornos de implicatura escalar, estabelece a si próprio como limite informacional máximo cabível (*upper-bound*), passando a significar “somente alguns mas não todos”.

1.1 Teoria de Relevância e Implicatura Escalar

Procurando solução mais propriamente gramatical para as implicaturas escalares, os chamados neo-griceanos (dentre os quais se destacam Horn e Levinson), elaboraram a “hipótese *default*”, segundo a qual o traço de escalaridade presente na semântica nos termos escalares, interagindo com a primeira das Máximas de Quantidade de Grice (ou Princípios-Q correspondentes)², dispararia automaticamente a computação de implicatura escalar para termos fracos, sendo essa interferência de sentido posteriormente cancelável em contextos identificados como promotores de interpretação *lower-bound*. Por sua vez, a Teoria de Relevância atribui exclusivamente aos contextos a restrição de sentido que dará aos termos fracos caráter *upper-bound* (implicatura escalar) ou *lower-bound*.

Teoria de Relevância é um modelo da comunicação humana que considera a interpretação “um exercício de *mind-reading* envolvendo a atribuição inferencial de intenções” (SPERBER & WILSON, 2002, p.1), de maneira que configura o trabalho do ouvinte como uma busca inferencial pela intenção comunicativa embutida pelo falante nos estímulos por ele emitidos (expressão verbal, gestual, etc.).

Para essa Teoria, implicatura escalar se resume a uma negação implicada, pelo termo fraco, a uma pergunta sim/não, explícita ou contextualmente implícita, acerca da adequabilidade de um termo forte à situação. Assim, o processo interpretativo do ouvinte atingiria sucesso ao inferir do termo fraco emitido pelo falante a intenção de implicatura, ou seja, a intenção de significar, através dessa escolha lexical, a negação a um termo forte fixado contextualmente.

Retornemos ao exemplo de contexto em que a sentença 1) ganha interpretação de implicatura escalar: a instrução dada ao cozinheiro foi a de preparar a comida quando todos os convidados da festa tivessem chegado e, perguntado pelo cozinheiro se isso já havia acontecido, o anfitrião responde 1).

Esteja explícita ou contextualmente implícita, uma pergunta sim/não contendo o termo forte pode ser claramente identificada: “todos os convidados chegaram?”. Segue disso que a computação da implicatura escalar em 1) é disparada pelo reconhecimento do ouvinte da intenção do falante em implicar uma resposta negativa à pergunta no termo fraco.

Assumindo, com a Teoria de Relevância, que a capacidade de cálculo de implicatura escalar não ative no processamento linguístico nenhum mecanismo além daquele da busca inferencial de intenções do qual depende igualmente todo o processo interpretativo da linguagem, decorre que a aquisição de implicatura escalar, pelas crianças, ocorra no curso natural do amadurecimento de sua capacidade de *mind-reading*.

Os esforços desta pesquisa se concentrarão na busca por mais rigorosa minúcia na asserção acima registrada: investigaremos qual dos níveis de *mind-reading* é o requerido para compreensão e, conseqüentemente, aquisição de implicatura escalar.

2 Cf. HORN (1984, p. 13) e LEVINSON (1987, p. 67-68).

2. Teoria da Mente e Teoria de Relevância

O reconhecimento incipiente de intenções ou propósitos em outros seres humanos parece já estar presente em recém-nascidos, quando devotam elevada parcela de sua atenção e concentração a rostos e vozes humanas (Baron-Cohen, 1995). Ainda no primeiro ano de vida, somos também capazes de voltar a atenção a objetos apontados gestualmente ou mirados visualmente por outros (Tomasello et al. 2005) e, no segundo ano, adquirimos a tendência de imitar gestos alheios propositais — mas não os acidentais (Carpenter, Nagel & Tomasello, 1998).

Apesar disso, é só aos 4 anos que crianças demonstram atribuição consciente, a outras pessoas, de pensamentos e vontades diferentes dos seus (Astington & Baird, 2005; De Villiers, 2007, entre outros). É quando passam a representar mentalmente estados mentais autônomos ou, simplesmente, é quando desenvolvem a chamada Teoria da Mente.

Tradicionalmente, o *false-belief task* de primeira-ordem é o teste empregado para verificação de Teoria da Mente. Nele, uma história é contada ao sujeito, na qual algum objeto da cena, cuja localização é conhecida pelo protagonista, é movido na ausência dele. É perguntado, então, onde o protagonista, ao retornar à cena, procurará por aquele objeto. São construídos, assim, narrativamente, dois “conhecimentos” distintos a respeito da localização daquele objeto: um conhecimento sobre o lugar para o qual ele foi movido, compartilhado por todos, exceto pelo protagonista; e o conhecimento “falso”, não-atualizado do protagonista, que carrega consigo a crença da antiga localização ao sair da cena e, com ela, retorna.

Caso o sujeito responda que o personagem procurará no lugar antigo, terá sido capaz de, mentalmente, representar a mente alheia, portadora de uma crença distinta da sua — e, portanto, terá a Teoria da Mente desenvolvida. Caso sua resposta seja a nova localização do objeto, ainda estará preso ao raciocínio generalizante que dota todos do ponto de vista dele. Desta maneira reagem crianças até, em média, completarem 4 anos e portadores de certas deficiências cognitivas (como algumas gradações do Espectro Autista).

False-belieftasks são nomeados de segunda ordem quando remetem à capacidade de concepção da representação mental que outro indivíduo comporta da mente alheia. É um raciocínio comumente sintetizado em fórmula linguística composta por dois CPs antecidos por verbos mentais, como:

- 2) O João acha que a Maria acredita que vai vencer a aposta.
- 3) O João acha que eu acreditei que o erro dele foi acidental.

Apoiando-se o modelo da Teoria de Relevância sobre a capacidade humana de inferir intenções, sob seu escopo a Teoria da Mente não é um assunto que possa ser ignorado. Apesar de, como já vimos, a complexa estruturação da Teoria da Mente não resumir em si toda a vasta competência inferencial de que dispomos, é inevitável que passe, em algum momento do desenvolvimento cognitivo, a interagir intimamente com ela.

Assim, por exemplo, Happé (1993), inspirada na proposta da Teoria de Relevância de distinção entre tipos de inferência envolvidos na compreensão de metáforas e ironias, sugere, através de experimentos aplicados em informantes autistas, que a plena compreensão de metáforas requer capacidade de *mind-reading* compatível com uma Teoria da Mente de primeira ordem — para representação adequada do sentido tencionado pelo falante — enquanto que a correta interpretação de ironias só é tornada possível por um desenvolvimento cognitivo análogo ao de Teoria da Mente de segunda ordem — para representação do sentido que o falante espera que ouvinte, naquela situação, capture.

Baseados em reflexão análoga, gostaríamos de propor que o nível de *mind-reading* fundamental para a edificação dos cálculos de implicatura escalar é aquele que viabiliza a representação, pelo ouvinte, de um estado bem definido de intenção/vontade no falante, para que seja possível a captura da informação que, justamente, esse falante teve a intenção de implicar mediante o contraste do significado tornado não-literal do termo fraco com o termo forte contextualmente sugerido ou expresso. Voltando a Happé (1993), esse seria o mesmo grau de desenvolvimento cognitivo requerido para a correta interpretação de metáforas: a descoberta do sentido tornado contextualmente não-literal de um termo pela intenção/vontade do falante. Ou seja, a teoria da mente de primeira ordem.

Segue-se a indicação das evidências que corroboram essa hipótese.

3. Espectro Autista e Implicatura Escalar

O comportamento tipicamente egocêntrico dos portadores de Transtorno do Espectro Autista é tradicionalmente associado a uma subdesenvolvida Teoria da Mente graças à pesquisa de Baron-Cohen (1995), que cunhou a expressão “cegueira mental” (*mind-blindness*) para se referir à disfunção cognitiva especificamente autista.

No entanto, se bem observarmos o próprio estudo de Happé (1993), ele só se justifica devido à considerável variação de capacidade cognitivo-intelectual que encontramos nos indivíduos diagnosticados como portadores do Transtorno do Espectro Autista, e que permitiu à autora estabelecer uma correlação entre gradações de *mind-blindness* (insucesso em *false-belief tasks* de primeira ou segunda ordem) e gradações necessárias de competência metarrepresentacional — conforme elencadas pela Teoria de Relevância — para compreensão de metáfora e ironia.

A variação cognitivo-intelectual que, em portadores do Transtorno do Espectro Autista, provoca diferentes níveis de acerto em testes de Teoria de Mente — e, portanto, a que nos interessa neste trabalho — é medida em termos de VIQ (*Verbal Intelligence Quotient*). Assim, em Happé (1993), sujeitos com VIQ mais elevado, competentes em *false-belief tasks* de segunda ordem, demonstraram compreensão de metáforas e de ironias, enquanto que aqueles com VIQ menos elevado, bem-sucedidos apenas em *false-belief tasks* de primeira ordem, demonstraram compreender metáforas mas não ironias, e nenhum dos dois tipos de figura de linguagem foi satisfatoriamente interpretado pelos informantes que falharam até mesmo em *false-belief tasks* de primeira ordem, os de VIQ inferior.

O desempenho de adultos falantes de holandês, portadores do Transtorno do Espectro Autista (tanto indivíduos diagnosticados autistas quanto com Síndrome de Asperger) altamente funcionais³, com implicatura escalar, foi testado por Pijnacker et al (2009) através de um experimento simples de julgamento como verdadeiras ou falsas de sentenças contendo os termos equivalentes a “alguns” e “ou”. Os pesquisadores recorreram a proposições de veracidade ou falsidade universalmente conhecida, tais como “alguns pardais são pássaros”, “zebras têm listras brancas ou pretas”, “alguns pássaros são pardais” e “camisetas têm mangas curtas ou longas”. As duas primeiras verdadeiras apenas em sua concepção lógica (*lower-bound*) e as duas últimas verdadeiras apenas para quem calcular a implicatura.

Os resultados não demonstraram diferença significativa entre a derivação de implicatura escalar do grupo com Transtorno do Espectro Autista e a do grupo de controle. Entretanto, em análise interna do grupo dos portadores do Transtorno, observou-se uma variação na quantidade de interpretações pragmaticamente enriquecidas sensível ao VIQ dos autistas (mas não dos informantes com Síndrome de Asperger): aqueles com mais elevados VIQs computaram mais implicaturas escalares. A correlação entre ambos os fatores se torna ainda mais clara quando entendemos a distinção entre Síndrome de Asperger e autismo, como lemos:

“Síndrome de Asperger e autismo altamente funcional são deficiências de desenvolvimento que compartilham muitos traços, incluindo déficits sociais, interesses restritos e comportamentos estranhos ou repetitivos, mas eles diferem no que diz respeito às habilidades de linguagem iniciais.” (CARPENTER, SOORYA, & HALPERN, 2009)

Sendo assim, temos que portadores de Síndrome de Asperger, por definição linguisticamente mais hábeis que os autistas, tiveram desempenho equivalente apenas ao dos autistas com elevados VIQs no cálculo de implicatura escalar.

Conclusões essencialmente idênticas foram obtidas por Chevallier et al. (2010) — resultado geral do grupo com Transtorno do Espectro Autista equivalente ao do grupo de controle, com variação de quantidade de implicatura escalar calculada correspondente ao VIQs dos autistas — testando participantes mais jovens (adolescentes) que os de Pijnacker et al (2009) e com metodologia distinta. Aqui, eram mostradas duas imagens enquanto uma sentença contendo o termo escalar fraco inglês “or” era ouvida para que o sujeito a julgasse verdadeira ou falsa. Assim, se era mostrada a imagem de um cavalo e um bode, seguida da sentença “há um cavalo ou um bode”, ela seria considerada correta mediante interpretação exclusivamente lógica (*lower-bound*) e errada nos casos de derivação de implicatura escalar.

Até aqui, acumulamos o conhecimento de que autistas apenas com alto VIQ são bem-sucedidos em testes de Teoria da Mente e em experimentos de cálculo de implicatura escalar, numa revelação

3 Autismo altamente funcional (*high-functioning autism* ou HFA) é a expressão empregada para fins comparativos a autistas que apresentam menos comprometimento das funções sociais e QIs mais elevados.

de que nossa hipótese sobre a aquisição destas inferências só se concretizar após o amadurecimento daquela plataforma cognitiva está na direção correta.

Entretanto, a subordinação proposta das implicaturas escalares à Teoria da Mente especificamente de primeira ordem encontrará ocasião de ser apontada apenas com o auxílio do estudo referido na sequência.

4. Aquisição de implicatura escalar e Teoria da Mente

Passemos, agora, a um dos mais relevantes estudos em aquisição de implicatura escalar: Papafragou & Tantalou (2004).

Participaram do experimento crianças entre 4;1 e 6;1 anos adquirindo grego. A elas eram apresentados animais de brinquedo que deveriam, cada um, cumprir uma tarefa. Terminado o tempo designado para a realização da incumbência, era perguntado ao animal se ela havia sido cumprida — em pergunta que não manifestava mas sugeria um termo forte —, antes de ser dada a resposta composta pelo termo fraco correspondente. Caso o sujeito entendesse da resposta indício de cumprimento da tarefa, daria ao animal uma recompensa e, em caso contrário, não. Ou seja, o cálculo de implicatura escalar acarretaria no refreamento do gesto de recompensar o animal, uma vez que o uso feito por ele do termo fraco na resposta seria, dessa forma, percebido como confissão de não cumprimento da meta estabelecida (representada pelo termo forte negado pela implicatura).

Assim, os diálogos relativos às escalas testadas (quantificacional, enciclopédia e *ad hoc*⁴, respectivamente) aconteciam nos termos de:

4) [Pesquisador] — Você pintou as estrelas?

[Elefante] — Eu pinteí algumas.

5) [Pesquisador] — Você comeu o sanduíche?

[Urso] — Eu comi o queijo.

6) [Pesquisador] — Você embrulhou os presentes?

[Vaca] — Eu embrulhei o papagaio.

Apesar de não terem aplicado o teste em adultos para formação de grupo de controle, as pesquisadoras incluíram no próprio experimento com as crianças condições de controle com procedimento análogo ao já descrito com exceção de que, em suas respostas, os animais afirmavam ter cumprido as tarefas por meio de sentenças como “eu bebi e eu gostei” ou “eu consertei mas foi difícil”.

4 Tanto escalas enciclopédicas quanto *ad hoc* se caracterizam pela relação parte/todo sendo que, naquelas, o conhecimento de tal relação já é antecipadamente compartilhado pelos interlocutores (como o fato, por exemplo, de “queijo” ser parte de “sanduíche”) e, nestas, tal relação é contextualmente elaborada (como o fato, por exemplo, de “papagaio” ser parte do conjunto de presentes a serem embrulhados).

Enquanto que estudos anteriores concluíram a incompetência de crianças com implicatura escalar antes dos 5, 6 ou, até mesmo, 10 anos (e.g. NOVECK, 2001; PAPAFRAGOU & MUSOLINO, 2002; GUASTI et al., 2005), Papafragou & Tantalou (2004) obtiveram elevados índices de acertos com crianças a partir de 4 anos.

O sucesso das autoras em induzir nos sujeitos o cálculo de implicatura escalar é atribuído, por elas, às condições pragmáticas favoráveis que criaram, no experimento, um ambiente “natural” (“*naturalistic*”) de conversação. Ou seja, uma simulação convincente de um contexto no qual a interpretação do termo fraco teria que ser a de negação implicada do termo forte. Por consequência, o fracasso das crianças em testes anteriores de implicatura escalar se deveria a infelicidades pragmáticas originadas de falhas metodológicas.

Neste estudo com Tantalou, Papafragou, a exemplo do que já havido em Papafragou & Musolino (2002), sugere que a incompetência de crianças com implicatura escalar, como exposta nos experimentos de outros autores, não se justifica por ausência de um princípio pragmático ainda não adquirido nas idades testadas. Entretanto, não é oferecida nenhuma hipótese acerca do fundamento linguístico-cognitivo de domínio necessário para cálculo de implicatura escalar.

É então que encontramos lugar para enfatizar nossa proposta da Teoria da Mente de primeira-ordem como componente de amadurecimento requerido para a aquisição de implicatura escalar. Estaríamos vendo, em Papafragou & Tantalou (2004), crianças com Teoria da Mente de primeira-ordem em desenvolvimento. Além, é claro, de uma metodologia capaz de simular satisfatoriamente o único ambiente linguístico de onde implicaturas escalares podem ser extraídas, segundo a Teoria de Relevância: aquele onde o termo fraco serve de resposta negativa implicada a uma pergunta sim/não contextual acerca da compatibilidade do termo forte com a situação.

Até agora, não havíamos encontrado sustentação experimental para definir como de primeira-ordem o nível da Teoria da Mente suficiente para as inferências em questão. Mas sendo crianças de 4 anos já hábeis no cálculo dessa implicatura, concluímos que, de fato, nenhuma além da mais rudimentar Teoria de Mente poderia ser responsabilizada. Isso, posto que 4 anos é, justamente, a idade em que crianças começam a ser bem-sucedidas em *false-belief tasks* de primeira ordem (Astington & Baird, 2005; De Villiers, 2007), enquanto que apenas superam os de segunda ordem aos 5 ou 6 (Miller, 2009) ou, segundo outros autores, aos 6 ou 7 (Perner & Wimmer, 1985).

Uma mais assertiva confirmação experimental dessa hipótese esperamos obter quando conduzirmos nosso próprio experimento, ao qual serão submetidas crianças com idades entre 3;6 e 4;6 adquirindo Português Brasileiro. Ainda em fase de elaboração, nosso material conterá testes de proficiência com implicatura escalar e, também, *false-belief tasks* de primeira-ordem. Assim, esperamos que os participantes que se demonstrarem competentes com implicatura escalar sejam, necessariamente, bem-sucedidos nos *false-belief tasks*.

Conclusão

A Teoria de Relevância entende a implicatura escalar como fenômeno derivado da mesma leitura inferencial de intenções da qual depende todo o processo interpretativo. Deslocando a conclusão para o domínio dos estudos aquisicionistas, tiramos que o desenvolvimento da capacidade de extração de implicatura escalar deve acontecer no próprio curso do desenvolvimento cognitivo que torna as crianças hábeis no *mind-reading* interpretativo de intenções comunicativas.

Inspirados em Happé (1993), lançamo-nos na busca de correlação entre Teoria da Mente e a competência com implicatura escalar, a fim de precisarmos o nível de *mind-reading* requerido para o domínio/aquisição das inferências dessa ordem.

Com Pijnacker et al (2009) e Chevallier et al. (2010) aprendemos que apenas autistas com elevados VIQ demonstram compreensão satisfatória de implicatura escalar. Sabendo que também se reserva apenas aos membros dessa população com altos VIQ o sucesso em *false-belief tasks*, uma hipótese que vincula as inferências escalares à Teoria da Mente passa a ser sustentada.

Recorremos, também, ao estudo em aquisição de implicatura escalar conduzido por Papafragou e Tantalou (2004), no qual as pesquisadoras foram capazes de provocar, pela primeira vez em experimentos sobre o tema, o cálculo de implicatura escalar já em crianças a partir de 4 anos, a mesma idade, como sabemos, de crianças que passam a demonstrar proficiência em Teoria da Mente por meio de *false-belief tasks* de primeira-ordem — enquanto que não são bem-sucedidas nos de segunda-ordem antes dos 5, 6 ou 7 anos (dependendo do autor).

Dada a correlação encontrada entre Teoria da Mente e implicatura escalar, e que crianças passam a demonstrar capacidade com tais inferências no período em que sua capacidade de leitura de intenções não se estende para além de uma Teoria da Mente de primeira-ordem, propomos que seja este o nível de *mind-reading* requerido para a aquisição de implicatura escalar.

Referências bibliográficas

- ASTINGTON J. W. & BAIRD, J. A. *Representational Development and False-Belief Understanding*. In *Why Language Matters for Theory of Mind*, Astington J.W. & Baird, J.A (eds.) Oxford, university press. 2005.
- BARON-COHEN, S. *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge MA: MIT Press. 1995.
- CARPENTER, M., NAGELL, K. & TOMASELLO, M. *Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age*. Monographs of the Society for Research in Child Development. 1998.
- CARPENTER, L., SOORYA, L. & HALPERN, D. *Asperger's Syndrome and High-Functioning Autism*. *Pediatric Annals*. 38 (1). 2009.

- CHEVALLIER, C. et al. *Scalar Inferences in Autism Spectrum Disorders*. Journal of Autism and Developmental Disorders Vol. 40, 9. 2010.
- DE VILLIERS, J. *The Interface of Language and Theory of Mind*, Lingua 117(11). 2007.
- GUASTI, M. et al. *Why children and adults sometimes (but not always) compute implicatures*. Language and Cognitive Processes, 20 (5). 2005.
- HAPPÉ, F. *Communicative competence and theory of mind in autism: a test of relevance theory*. Cognition 48(2). 1993.
- HAPPÉ, F. *The Role of Age and Verbal Ability in the Theory of Mind Task Performance of Subjects with Autism*. Child Development Vol. 66, No 3. 1995.
- HORN, L. *On the semantic properties of logical operators in English*. Dissertation for Ph.D. in Linguistics. Los Angeles: UCLA. 1972.
- HORN, L. *Toward a new taxonomy for pragmatic inference: Q-based and R-based implicature*. In Schiffrin, D. (ed.) Meaning, form and use in context. Washington: Georgetown University Press. 1984.
- LEVINSON, S. *Minimization and conversational inference*. In Verschueren, J and Bertuccelli-Papi, M (eds.) The pragmatic perspective. Amsterdam: John Benjamins. 1987.
- MILLER, S. *Children's understanding of second-order mental states*. Psychological Bulletin 135(5). 2009.
- NOVECK, I. 2001. *When children are more logical than adults: Experimental investigations of scalar implicature*. Cognition 78/2.
- PAPAFRAGOU, A. & MUSOLINO, J. *Scalar implicatures: experiments at the semantics-pragmatics interface*. Cognition 86, Elsevier. 2002.
- PAPAFRAGOU, A. & TANTALOU, N. Children's computation of implicatures. *Language Acquisition* 12. 2004.
- PERNER, J., & WIMMER, H. *John thinks that Mary thinks that . . .: Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children*. Journal of Experimental Child Psychology, 3. 1985.
- PIJNACKER et al. *Pragmatic inferences in high-functioning adults with autism and Asperger syndrome*. Journal of Autism and Development Disorders 39(4). 2009.
- SPERBER, D., & WILSON, D. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell. 1995.
- SPERBER, D. & WILSON, D. *Pragmatics, Modularity and Mind-reading*. In Mind and Language, 17. 2002.
- TOMASELLO, M. et al. *Understanding and sharing intentions: The origins of human social cognition*. Behavioral and Brain Sciences 26. 2005.

Humanidade e/ou tecnologia: uma leitura sobre o filme *Transcendence*

Carina Adriele Duarte de Melo¹

Homem: “Pode provar sua autoconsciência?”

Máquina: “Uma pergunta difícil, Sr. Tagger. Pode provar a sua?”

(Cena do filme *Transcendence*)

Prometeu, na mitologia grega, foi castigado pelos deuses por roubar e dar o fogo aos homens. Os deuses temiam que os humanos ficassem tão poderosos quanto eles. Prometeu, punido por toda eternidade, teve seu fígado devorado diariamente por uma enorme águia. Dia após dia, quando o fígado se regenerava, lá estava novamente a águia. Essa passagem traz à tona uma memória discursiva sobre a submissão dos homens em relação aos deuses. Zeus com receio de que os homens por meio do fogo (da técnica) se igualassem aos deuses remete-nos a uma outra memória discursiva: de que a tecnologia² pode transformar homens em deuses. Este trabalho se propõe a discutir essas e outras discursividades tendo como objeto de análise o filme *Transcendence*, de Wally Pfister.

No filme, Will Caster (Johnny Depp), um renomado cientista, famoso por suas pesquisas sobre Inteligência Artificial, desenvolve uma máquina autoconsciente. No entanto, sua fama tem um preço: Will não é bem visto pelos chamados anti-tecnologias. Em uma das cenas iniciais, Caster, durante uma palestra, diz:

Minha esposa sempre quis mudar o mundo, mas eu só gostaria de entendê-lo primeiro. Por 130 mil anos nossa capacidade de raciocínio permaneceu a mesma. Se juntarmos as mentes dos neurocientistas, engenheiros, matemáticos e hackers nesse auditório, não chegaremos nem perto da inteligência artificial mais básica. Uma vez online, uma máquina consciente ultrapassa as limitações biológicas, em pouco tempo sua capacidade analítica vai ser maior do que a inteligência coletiva de todo ser humano já nascido na história do mundo.

Agora imaginem essa máquina com todas as emoções humanas, inclusive autoconsciência. Alguns cientistas chamam de isso de singularidade, eu chamo de transcendência.

¹ Doutoranda em Ciências da Linguagem – UNIVÁS e professora no Grupo Educacional Unis – MG.

² Vale aqui a nota de rodapé para falarmos dos possíveis conceitos de Técnica e Tecnologia. Muitos consideram Técnica como método e Tecnologia com objeto; no entanto, em alguns trabalhos, esses conceitos se entrelaçam e se confundem. A palavra tecnologia tem origem no grego *tekhne*, que significa “arte, trabalhos do artesão, ofício, técnica” que se agrega ao sufixo *logia* que significa “estudo”. Se toda tecnologia é utilizada para o desenvolvimento de um determinado fim, toda tecnologia é, de certa forma, uma técnica. Talvez seja essa a razão por esses dois conceitos terem suas linhas conceituais tão atenuadas.

O caminho para construir essa super-inteligência exige que desvendemos os segredos mais fundamentais do universo: qual é a natureza da consciência? Almas existem? Se existem, onde residem? (*Transcendence*, 2014).

Will, logo após o discurso acima, é baleado pelos extremistas (os anti-tecnologias), a bala (infectada) leva o cientista a “quase” morte – quase porque, antes de o corpo se degenerar, sua esposa Evelyn (Rebecca Hall) e o pesquisador e melhor amigo de Caster, Max Waters (Paul Bettany), conseguem transpor a sua “consciência” para a máquina. Will é *uploadado* para um computador. E tudo que precisará para manter-se “vivo” é estar conectado.

A trama se desenrolará entre a história amorosa de Will e Evelyn e, de outro lado, Max – um cientista com visões mais humanistas – e os anti-tecnologia. O filme trará problematizações como: é possível uma máquina ter autoconsciência? Quais as consequências desse poder sobre-humano em que, estando on-line, tudo vê e tudo acessa? Will, sendo agora onipresente, se igualaria a Deus? A máquina com autoconsciência seria, de fato, Will? O que define o homem como homem: o corpo ou a consciência? Se há a transposição da consciência para a máquina, pode-se considerar ainda o humano? Vale notar as formulações dessas questões, que condições permitem que tais sentidos sejam postos em cena: desenvolvimento da ciência, considerações filosóficas sobre o que é a consciência? Importa menos responder as perguntas do que entender o contexto em que essas questões aparecem.

– Dr. Caster, então você quer criar um Deus? Seu próprio Deus?

– Excelente pergunta. Não é isso que o homem sempre fez?

(*Transcendence*, 2014).

Voltando à proposta inicial deste trabalho, notamos que o diálogo acima nos remete à ideia de que, por meio da tecnologia, os homens podem se igualar a Deus. Estando on-line, Will passa a ser onipotente, onipresente e onisciente – e atinge a tal “transcendência”.

Antes de saber o que o protagonista faz da transcendência, vejamos o que Lucia Santaella, em *Linguagens líquidas na era da mobilidade*, discorre sobre essa rematerialização do sujeito no universo virtual. Suas colocações contribuem para que compreendamos as condições de produção da noção de “transcendência” formulada no filme:

[...] o sujeito já não está localizado em um tempo/espaço estável, em um ponto de vista fixo do qual possa calcular racionalmente suas opções. Pelo contrário, ele está multiplicado em bancos de dados, dispersado entre mensagens eletrônicas, descontextualizado e reidentificado em comerciais de TV, dissolvido e rematerializado continuamente em algum ponto na incessante transmissão e recepção eletrônicas de símbolos. Isso nos leva a sublinhar que o surgimento da cibercultura tornou o Outro (o grande outro da psicanálise, o lugar da linguagem, dos códigos, da cultura) mais complexo. Não deve ser por acaso que muitos ‘plugados’ apresentam o sentimento irresistível de colocar o ciberespaço em algum ponto muito próximo da ideia de Deus, pois Deus continua sendo a manifestação mais perfeita e legítima do Outro. (SANTAELLA, 2007, p.97)

Através da nova concepção de sujeito onipresente, os sentidos de *espaço* e *tempo* deslizam-se e rogam por reformulações. A própria ideia de liquidez e pós-humano – tão explorada e difundida

por escritores com Zigmunt Bauman e como própria Lucia Santaella aqui no Brasil – amplia nossa leitura sobre esses deslizamentos de conceitos/formulações de sentido: “Já não há lugar, nenhum ponto de gravidade de antemão garantido para qualquer linguagem, pois todas entram na dança das instabilidades. (SANTAELLA, p.24).

Transcendência e pós-humano podem ser colocados lado a lado, pois Will só atinge a transcendência quando vai para além do humano, ou seja, quando alcança o pós-humano. A fim de que compreendamos um pouco mais sobre a transcendência de Will, vejamos os sentidos vinculados à expressão pós-humano formulados por Santaella:

[...] Foi justamente no terreno sedimentado por esse tipo de ficção e pelas inquietações e indagações nela presentes que a expressão “pós-humano” gradativamente tomou corpo. Conforme já indiquei em outra ocasião (Santaella, 2003, p. 191), expressões similares, tais como “autômata bioinformático”, “biomaquinal”, “pós-biológico”, foram aparecendo cada vez mais assiduamente em publicações de arte e cultura cibernéticas até que, em meados dos anos 1990, todas elas consolidaram-se no caldo da cibercultura emergente. O sema comum que as une encontra-se no hibridismo do humano com algo maquínico-informático, que estende o humano para além de si. Assim, a condição pós-humana diz respeito à natureza da virtualidade, genética, vida inorgânica, ciborgues, inteligência distribuída, incorporando biologia, engenharia e sistemas de informação. Por isso mesmo, os significados mais evidentes, que são costumeiramente associados à expressão “pós-humano”, unem-se às inquietações acerca do destino biônico do corpo humano. (SANTAELLA, 2007, p.129)

Retornando ao filme, não é só pela transcendência que Will parece se igualar a Deus. Quando o personagem começa a desenvolver o seu projeto de “curar o mundo” por meio da tecnologia, podemos notar uma outra espécie de Deus – o deus protético, como anunciou Freud:

Se voltarmos suficientemente atrás no tempo, os primeiros atos culturais foram o uso de instrumentos, o domínio sobre o fogo, a construção de moradias. Entre eles sobressai o domínio do fogo, realização extraordinária e sem precedente; com os outros animais iniciou caminhos que desde então nunca deixou de seguir, e cujo estímulo primordial não é difícil imaginar. Com todos os seus instrumentos ele aperfeiçoa os seus órgãos – tanto motores como sensoriais – ou elimina os obstáculos para desempenho deles. Os motores lhe colocam à disposição imensas energias, que tal como seus músculos ele pode empregar em qualquer direção; os navios e os aviões não deixam que a água e o ar lhe impeçam a movimentação. Com os óculos ele corrige as falhas de lente de seu olho, com o telescópio enxerga a enormes distâncias, com a câmera fotográfica ele criou um instrumento que guarda as fugidias impressões visuais, o que o disco de gramofone também faz com as igualmente transitórias impressões sonora; no fundo, os dois são materializações da sua faculdade de lembrar, de sua memória. [...] O ser humano tornou-se, por assim dizer, uma espécie de deus protético, realmente admirável quando coloca todos os seus órgãos auxiliares; mas estes não cresceram com ele e ocasionalmente lhe dão ainda muito trabalho (FREUD, 2011, p.35-36).

Na busca pela imortalidade, o homem usará a tecnologia como extensão do seu corpo, sua própria inserção nos bancos de dados (memória metálica, logo, ilimitada) sugere a produção desse efeito de sentido de imortalidade – reiterando a própria ideia de se igualar a Deus, visto que onipresença

e imortalidade são comumente circulados como atributos divinos. Os sentidos de *transcendência* e *pós-humano* formulados até aqui se equivalem, em certa perspectiva, ao que Freud categorizou como “deus protético”.

[...] nossos corpos são agora feitos de máquinas, imagens e informações. Os corpos vivos estão borrados, moldados e transformados pela tecnologia e a cultura está tomando conta da biosfera. Do mesmo modo, Hayles (1996, p. 12) considera que o pós-humano representa a construção do corpo como parte de um circuito integrado de informação e matéria que inclui componentes humanos e não-humanos, tanto chips de silício quanto tecidos orgânicos, bits de informação e bits de carne e osso. Um tal recorte semântico, pressagiando o futuro de uma outra espécie de corpo, nas interfaces do humano e do maquínico, é aquele que, sem dúvida, tem dominado no entendimento do pós-humano. (SANTAELLA, 2007, p. 130)

Discussões recentes vão além com um discurso ainda mais ousado: “o corpo como extensão da máquina” e não a “máquina como extensão do corpo”. Cristiane Dias, em seu artigo *Sujeito Digital: Sentidos de um novo paradigma*, analisa essa relação inversa, o modo como o discurso sobre as tecnologias individua o sujeito. A autora entra “pela via dos dispositivos móveis que habitam nosso cotidiano para mostrar esses efeitos no nível molecular.” (DIAS, 2013, p.55). Sua primeira análise é sobre a publicidade do jogo Xbox 360 com Kinect: “O jogador é o próprio controle: ‘You are the controller’, como formulado no vídeo da publicidade. O sujeito-jogador se torna, assim, um periférico da máquina, uma extensão da máquina. (DIAS, 2013, p. 56). A partir do filme se podem pensar todas essas questões e referências, sobretudo quando Will começa a ditar as regras por detrás do computador (ou ainda: sendo o próprio computador), o que vemos são homens como extensão da máquina: bons e obedientes fantoches. Em diversas cenas, o universo on-line sugere mais concretude e ideia de realidade do que o universo dos homens enquanto “libras de carne”. Hoje, em diversos setores, as transações on-line já são mais fidedignas do que *tête-à-tête*: reservas em hotéis (muitos só aceitam reservas feitas através da internet), solicitações de adesões/cancelamentos (você pode ir até a empresa, que ainda assim ouvirá: “envie em e-mail formalizando o pedido”).

A internet móvel nos permite cada vez mais acessar, de qualquer lugar, televisão, rádio, e-mail, MSN, sites, serviços públicos, até mesmo realizar transações bancárias. Hoje, com a internet é possível clicar sobre ícones e nos movermos de um lugar a outro. (DIAS, 2013, p. 16).

Há tempos se discutem sobre quem (ou qual) detém a primazia: Tecnologia *versus* Humanidade, também poderíamos pensar em:

1. Humanidade e Tecnologia
2. Humanidade ou Tecnologia.
3. Humanidade e/ou Tecnologia.

O uso do *e/ou* como possibilidade (se é que a possibilidade de fato existe) de trabalhar os dois conceitos como aditivos ou alternantes: humano e máquina (juntos), como sugerem os projetos de ciborgues; ou ainda: humano *ou* máquina, coexistem, mas não se confundem/mesclam. Se pensarmos que o humano perdeu há tempos sua natureza, logo não há nada mais humano que a tecnologia. Essa interpretação (outra) permite rescindir a dicotomia humanidade *versus* tecnologia. Essas provocações/hesitações ocorrerão em diversas passagens do filme. O que define o homem enquanto homem? Sua materialidade? A consciência? Ou seria a alma? – como ironiza Will em das umas primeiras cenas. Se Will transpassa do corpo (humano) para a máquina, Will deixa de ser Will? Sabemos que se há uma troca de materialidade, há uma nova relação de sentido, uma outra discursividade.

A busca da exteriorização do corpo não é algo novo, ela sempre existiu oriunda do desejo de imortalidade, mas sempre ocorreu como uma projeção, seja a projeção da vida num tempo/espaço futuros, como a crença da vida eterna no paraíso, por exemplo. Trata-se de uma exteriorização virtual do corpo. Hoje, contudo, essa exteriorização se materializa, se torna, além de virtual, visual, material, concreta. Trata-se dos seres híbridos, das memórias metálicas e digitais, das próteses e cirurgias, dos avatares, robôs e corpos-escaneados, impressos, corpos estendidos, do mundo contemporâneo, levados a assumir uma forma exterior a si de modo que “nós não vemos tecnologia, vemos pessoas”. (DIAS, 2013, p. 63).

Os próprios cartazes de divulgação do filme vão trabalhar com essa dualidade:



Figura 1. Cartaz de divulgação do filme. Disponível em: <<http://subscene.com/subtitles/transcendence>>
.Acesso: 5 de junho de 2015.

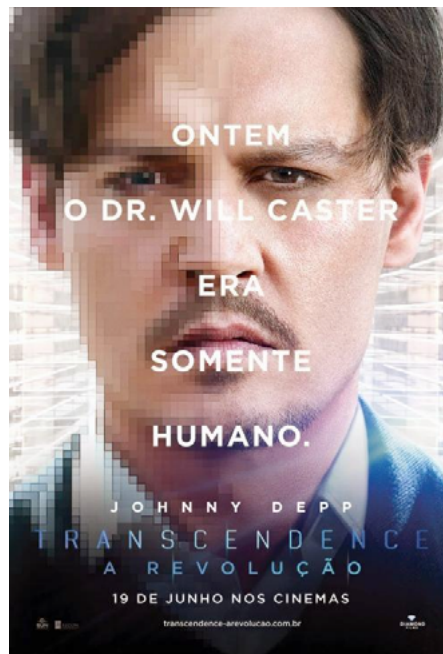


Figura 2. Cartaz de divulgação do filme. Disponível em: <<http://www.ccine10.com.br/transcendence-a-revolução-critica/>> Acesso: 5 de junho de 2015.



Figura 3. Cartaz de divulgação do filme. Disponível em: <<http://ilovefilmesonline.com/2014/06/transcendence-revolução-filme-online.html>> Acesso: 5 de junho de 2015.

A primeira e a terceira imagens mostram o homem que se desintegra, novamente a ideia de onipresença: desintegra-se para estar em todos os lugares, desintegra-se para se tornar virtual. Já na segunda imagem, há a ideia mais clara de Homem e Máquina (concomitantes), sendo a máquina representada pela metade da imagem em pixels.

As frases também chamam a atenção: “Ontem o Dr. Will Caster era somente humano.” Em um sentido mais pejorativo, o advérbio *somente* alude à ideia de que algo pode ser acrescentado, somado e, por outro lado, também remete ao sentido de limitação: se ontem ele era apenas um humano, hoje ele é mais, mais porque ele é máquina. Logo, traz à tona a ideia da Humanidade sob a Tecnologia. Na imagem 3, a frase “Je crains le jour où la technologie dépassera l’homme” também coloca a primazia da Tecnologia em relação à Humanidade, no entanto, o verbo *temer* faz referência ao receio de que a tecnologia domine o homem, discurso muito presente no filme pelos personagens considerados extremistas – os anti-tecnologia. Vale considerar que:

O que aprisiona o sujeito e o i-mobiliza perante a sociedade são seus inventos. Não no sentido de que sejam benéficos ou maléficos, mas no sentido de que eles determinam a forma material da sociedade, os modos de vida dos sujeitos, sua posição na sociedade, as “coisas-a-saber”, sua circulação e formulação. (DIAS, 2013, p.22).

Vemos ecoar sintomas de *Transcendence* na sociedade (entender sintoma como indício, sinal de alguma coisa). Interessa-nos analisar esses sintomas, como o discurso sobre Inteligência Artificial tem sido veiculado. Vejamos o exemplo em que o repórter Hamlet Kim cita parte do relatório de cientistas no *The Independent*:

A pesquisa sobre a Inteligência Artificial (IA) está progredindo rapidamente. Marcos recentes, como os carros que dirigem sozinhos, um computador ganhar um show de perguntas e respostas, e os assistentes pessoais digitais Siri, Google Now e Cortana são apenas sintomas de uma corrida armamentista de TI sem precedentes, alimentada por investimentos e o fortalecimento de uma base teórica cada vez mais madura. Tais conquistas, provavelmente, não serão nada perto do que as próximas décadas vão trazer. (KIM, 2014).

Na maior parte das vezes, as notícias sobre IA apagam a ação do homem: carros que dirigem sozinhos, computadores que “advinham” sozinhos as perguntas pensadas pelos humanos. Há o discurso de que não existe, por detrás das máquinas, o homem. É esse apagamento do homem, a forma como o discurso é produzido que faz com que se crie dicotomias: de um lado, os que temem um mundo em que as máquinas dominem e que passamos a ser secundários, submissos a uma tecnologia por nós mesmos inventada; de outro lado, o sonho de um *Tomorrowland* – um lugar onde tudo pode acontecer: o mundo pode ser curado por nanotecnologias, é possível estarmos em todos os lugares, não existem mais distâncias e nem problemas que não possam ser corrigidos por artefatos (lógica do consumo), suspensão de qualquer interdição. A ideia que permite que tudo seja possível é um casamento (dos discursos) da ciência e do capitalismo. Esses inventos, como sugere Dias (2011), determinam os modos de vida dos sujeitos, sobretudo, devido à forma como esses sentidos são circulados e formulados. A forma material condiciona os modos de subjetivação, “adivinhar” e “inventar” podem ser colocados aqui em uma relação parafrástica:

1. Computadores *advinham* sozinhos as perguntas.
2. Computadores *inventam* sozinhos as perguntas.

Tanto em “adivinhar” como em “pensar” a figura humana é deixada em segundo plano.

No início do mês de Julho de 2015, foi veiculado em diferentes mídias a notícia de que um homem havia sido morto por um robô em uma das fábricas da Volkswagen, alguns sites ainda foram mais sensacionalistas ao anunciar uma rebelião das máquinas. Seguem alguns exemplos:



Figura 4. Notícia. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/07/robo-agarra-e-mata-trabalhador-dentro-de-fabrica-da-volkswagen.html>> Acesso: 12 de Novembro de 2015.



Figura 5. Notícia. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/vida/experiencias-digitais/noticia/2015/07/robo-mata-funcionario-da-volkswagen-na-alemanh.html>> Acesso: 12 de Novembro de 2015.



Figura 6. Notícia. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/07/1650682-trabalhador-e-morto-por-robo-em-fabrica-da-volkswagen-na-alemanha.shtml> > Acesso: 12 de Novembro de 2015.

Temos aqui três formulações discursivas produzindo diferentes sentidos:

1. Robô agarra e mata trabalhador dentro de fábrica da Volkswagen [...] Autoridades investigam se há quem culpar pela morte.
2. Robô mata funcionário da Volkswagen na Alemanha [...] Robô trabalhando em montadora de veículos.
3. Trabalhador é morto por robô em fábrica da Volkswagen na Alemanha

Tanto na primeira quanto na segunda formulação, o Robô aparece como sujeito na voz ativa seguido de verbos de ação comumente atribuídos a atividades humanas: agarrar, matar, trabalhar. No primeiro há ainda a hesitação sobre quem culpar, seria possível culpar um robô? Um robô poderia ser julgado como um humano? Novamente sugerido a dicotomia Humanidade e/ou Tecnologia. Na terceira notícia, embora o enunciado seja construído na voz passiva, o robô sai da condição de sujeito ativo e vai para a condição de agente da passiva, muda-se a estrutura oracional, mas o sentido continua próximo: robô como agente. Tanto a estrutura sintática quanto a carga semântica dos verbos (agarrar/matar) intensificam um lado agressivo atribuído ao robô, enfatizando ainda mais a ideia de possível ameaça aos humanos.

No entanto, o que nenhum dos sites citados ressaltou é que o incidente foi causado por um erro humano e que não se tratava de uma briga entre homem e robô, o acidente ocorreu quando o trabalhador estava configurando a máquina, que é utilizada para construir motores elétricos dos carros da Volkswagen.

É certo que o pós-humano, tal como o seu primo chegado, o ciborgue, é uma criatura metafórica. Só que a metáfora toma agora corpo nos laboratórios da engenharia genética. Para o constatar, basta lançar um breve olhar sobre as crônicas científicas que povoam a imprensa quotidiana. Robôs humanizados em seres vivos informatizados, próteses eletrônicas num ser humano transgênico, xenotransplantes na área da clonagem, cada dia que passa traz consigo o seu lote de experiências realizadas pelos Franksteins

da tecnociência. Longe de estar confinado ao imaginário da ficção científica, o ser pós-humano bate à porta do nosso mundo transfronteiriço, onde o real e o virtual se confundem. (LAFONTAINE, p.178, 2004).

Os sentidos vinculados a essa não distinção entre homens e máquinas resulta do próprio conceito de cibernética. Lafontaine, no texto *O ser pós-humano último elo da evolução?*, ao trazer para cena o nascimento da cibernética, retoma a entrada da física no terreno da biologia e os impactos dessa interdisciplinaridade na definição de vida: ...“a cibernética [...] efectiva a passagem da física para a biologia, anulando qualquer distinção entre o vivo e o não vivo” (LAFONTAINE, 2004, p.180). A autora faz ainda um levantamento de pesquisas que mostraram uma concepção puramente informacional dos seres vivos ao utilizarem o modelo do código genético para descrever o modo de transmissão da hereditariedade. Colocando lado a lado os programas genético e informático, a autora dirá que “[...] programa genético organiza e controla o desenvolvimento dos seres vivos da mesma maneira que o programa informático comanda as operações efectuadas por um computador” (LAFONTAINE, 2004, p.185). Ao equiparar o código da “vida” a processos informáticos, a fronteira entre o humano e não humano fica ainda mais movediça.

Não restam dúvidas de que todos são afetados pela discursividade da Humanidade *versus* Tecnologia, mas não existem discursos politicamente ‘neutros’, todos são carregados de sentidos que se deslocam, sentidos que podem vir a ser outros.

Um mundo sem fronteiras, inteiramente voltado à comunicação e à troca de informações, no seio do qual as barreiras entre o ser humano, o animal e a máquina parecem estar definitivamente abolidas. [...] Um mundo povoado de seres híbridos, como as máquinas inteligentes, os robôs e os ciborgues, cujos feitos são anunciados todos os dias pelos meios de comunicação social. Em suma, um mundo melhor, no qual o humano pode, por fim, ter a esperança de chegar pela via da técnica à imortalidade. (LAFONTAINE, p.15, 2004)

Narrativas cinematográficas também são formulações de sentido em um dado momento histórico. Por mais que vejamos pesquisas (e muitas) sobre Inteligência Artificial, imaginar o deslocamento da “consciência” para uma máquina ainda nos parece distante e utópico – até mesmo porque o conceito de “consciência” é bastante opaco e pode ser levado/usado/mobilizado filiando-se a diferentes formações discursivas. Interessa-nos aqui, não temer o futuro ou tomar juízos de valor, mas ao menos *tentar* analisar como esses sentidos são veiculados e como eles são significados na forma comportamental dos homens. Seja no discurso sobre tecnologia, ou no discurso religioso, ou ainda no discurso das artes – em todos eles notamos rastros da tentativa de o homem driblar a morte. Se para Prometeu a imortalidade lhe parece uma condenação, para os homens ela vem como uma possibilidade de redenção, uma ‘transcendência’.

Referências bibliográficas

DIAS, Cristiane. *Sujeito digital: sentidos de um novo paradigma*. In. GUIMARÃES, Eduardo. Cidade, Linguagem e Tecnologia: 20 anos de história. São Paulo: LABEURB, 2013.

DIAS, Cristiane. *e-Urbano: a forma material do eletrônico no urbano*. In. DIAS, Cristiane. E-urbano: Sentidos do espaço urbano/digital [online]. 2011, Consultada no Portal Labeurb – <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/> Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

FIGURA 1. *Cartaz de divulgação do filme*. Disponível em: <>. Acesso: 5 de junho de 2015.

FIGURA 2. *Cartaz de divulgação do filme*. Disponível em: <> Acesso: 5 de junho de 2015.

FIGURA 3. *Cartaz de divulgação do filme*. Disponível em: <> Acesso: 5 de junho de 2015.

FIGURA 4. *Notícia*. Disponível em: < <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/07/robo-agarra-e-mata-trabalhador-dentro-de-fabrica-da-volkswagen.html> > Acesso: 12 de Novembro de 2015.

FIGURA 5. *Notícia*. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/vida/experiencias-digitais/noticia/2015/07/robo-mata-funcionario-da-volkswagen-na-alemanh.html>> Acesso: 12 de Novembro de 2015.

FIGURA 6. *Notícia*. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/07/1650682-trabalhador-e-morto-por-robo-em-fabrica-da-volkswagen-na-alemanha.shtml> > Acesso: 12 de Novembro de 2015.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

LAFONTAINE, Céline. *O império cibernético*. Trad. Pedro Filipe Henriques. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. *Pós-humano – Por quê?*. In: REVISTA USP. São Paulo, n.74, p. 126-137, junho/agosto 2007.

TRANSCENDENCE. Direção: Wally Pfister. Alcon Entertainment / Straight Up Films, 2014. 1 DVD (119 min).

KIM, Hamlet. *Stephen Hawking alerta dos riscos da Inteligência Artificial, ao abordar novo filme de Johnny Depp*. Disponível em: <<http://portugues.christianpost.com/news/stephen-hawking-alerta-dos-riscos-da-inteligencia-artificial-ao-abordar-novo-filme-de-johnny-depp-19455/>> Acesso em: 7 de junho de 2015.

Atitudes linguísticas: preferências de ouvintes do rádio

Fernanda de Souza Pedroso Campelo¹

Jocineide Macedo Karim²

1. Introdução

A linguagem sempre inquietou o homem, desde os primórdios o sujeito busca entendê-la e conceituá-la. Consequentemente, no decorrer dos anos, ao buscar explicar questões relacionadas a linguagem, várias ciências surgiram, dentre elas, a Sociolinguística como subárea da Linguística.

A Sociolinguística busca explicar a relação linguagem/sociedade, evidenciando que a linguagem é o reflexo das estruturas sociais. Para essa área de estudo a língua é heterogênea e está sempre em processo de transformação, assim, a Sociolinguística não vê as diversidades como um problema, uma vez que todas as línguas possuem variações.

Dessa forma, considerando que a sociedade possui uma diversidade linguística, a ciência Sociolinguística, na qual esse artigo se inscreve, busca explorar e preservar essa diversidade. Nesse contexto, almeja-se com esse estudo apresentar a importância da inclusão de variedades linguísticas regionais nos suportes midiáticos falados locais, de forma a divulgar essas variedades e fortalecer os falares dos municípios. “Isso significa o quê, na prática? Significa olhar para a língua dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que encontram os *seres humanos* que a falam e escrevem”. (BAGNO, 2003, p.19).

Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa é identificar atitudes linguísticas de cacerenses nativos em relação ao falar da mídia local, identificando se os entrevistados demonstram atitudes positivas ou negativas no que diz respeito à ocorrência de variedades linguísticas regionais nos suportes midiáticos falados locais e sobre os falares veiculados em um programa de rádio do município, percebendo atitudes em relação ao falar apresentado por essa mídia, de Cáceres-MT. Em relação a linguagem midiática, Calvet (2002, p. 86) expõe: “a língua da mídia e da política pode influenciar os falantes que, diante dela, são apenas receptores, ouvintes? Em outros termos: “Que relações linguísticas os ouvintes mantêm com uma forma de linguagem que eles ouvem, mas não produzem?”.

1 Graduada em Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês e Respectivas Literaturas) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop (2010). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa (pela mesma Instituição, 2012). Atualmente, Mestranda do Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT – *Campus* de Cáceres - 2016). (fernandaspedroso@hotmail.com)

2 Professora Doutora em Linguística do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística/ UNEMAT/Cáceres - Coordenadora do projeto de pesquisa: Aspectos linguísticos e culturais da comunidade mato-grossense. Bolsa de Estudos de Supervisão em nível de Pós-Doutorado UEMS/PNPD/CAPES (jocineidekarim@yahoo.com.br).

Evidencia-se como hipótese, a aceitação do falar regional na mídia local. Assim, estima-se que os entrevistados do município de Cáceres-MT terão atitudes linguísticas positivas em relação ao uso do falar regional na mídia local e, em relação à linguagem propagada no programa de rádio: Banzé da Gatunada.

Esse artigo está estruturado em tópicos. O primeiro intitula-se: Variedade linguística divulgada na mídia falada em Cáceres-MT, posteriormente apresentamos a metodologia percorrida durante essa pesquisa, em seguida, socializamos os resultados e análise dos dados e por fim, expomos as considerações finais desse trabalho.

2. Variedade linguística divulgada na mídia falada em Cáceres-MT

Esse estudo surgiu do interesse em conhecer a concepção que as pessoas possuem em relação aos falares da mídia local, mais especificamente da mídia falada em Cáceres-MT, buscando compreender os falares que são aceitos e recusados nessas mídias pelos ouvintes/telespectadores. Buscamos respostas a indagações como: *o modo de falar nos jornais de rede influencia na preferência dos telespectadores em relação aos falares da mídia local? Os telespectadores/ouvintes atribuem diferenças em relação ao falar da TV e do rádio local? Concernente ao uso de variedades linguísticas regionais, essas são aceitas nos falares da mídia local?*

À esse respeito, Rodrigues (2012, p. 21) esclarece:

Além disso, como, por uma parte, os grupos profissionais do teatro, do canto erudito, do cinema, da rádio e da televisão têm particular interesse em superar as dificuldades que para uma atividade suprarregional oferecem os regionalismos, o que nos leva a mais ou menos espontaneamente estabelecer padrões menos regionais de pronúncia, e como, por outra parte, esses mesmos grupos profissionais, e no Brasil mais particularmente o dos radialistas, podem influenciar fortemente o padrão ideal das regiões onde atuam, convém observar especialmente esses grupos não só com respeito a seus padrões de comportamento efetivo, mas também quanto ao padrão ideal que têm em vista.

Para compreender essas questões, elaboramos um questionário com trinta e sete perguntas, distribuídas nos temas: (1) O falar cacerense; (2) Mídia falada local; (3) Mídia cacerense; (4) Falar do programa Banzé da Gatunada.

Acreditamos que criar um padrão de fala na mídia falada local é reduzir as variedades linguísticas do município a somente um modo de falar. Assim, “[...] teremos nós – linguistas, gramáticos, professores, autoridades educacionais, meios de comunicação social, usuários do padrão em geral – de travar uma guerra ideológica ao normatismo” (FARACO, 2012, p. 41). Para tal, é preciso explorar e preservar a peculiaridade do falar de cada região para que esses falares não desapareçam, uma vez que a língua faz parte da identidade de uma comunidade. Dessa forma, os municípios devem manter esse falar peculiar porque esse o diferencia das demais regiões, e a mídia falada local pode

contribuir para isso ao usar as variantes da região em suas programações. É preciso resistir para que esses falares próprios dos municípios não sumam, e a mídia local é um dos meios mais favoráveis para que isso não aconteça.

No entanto, há uma tendência da mídia local em espelhar o modo de falar da mídia global, assim, na tentativa de seguir o padrão de fala direcionado pela mídia global, esses falares peculiares dos municípios acabam por serem impedidos. Isso é ressaltado por Silveira (2006, p.16)³:

A partir dessas características conseguimos perceber que a mídia local, na maioria das vezes, não consegue explorar de forma adequada o local. Isto ocorre quando os meios de comunicação regional repetem os padrões e estratégias da “grande mídia” e inibem a valorização do local. Um exemplo disso ocorre nas televisões regionais onde muitas vezes o sotaque local do repórter é repellido.

Esses fatores contribuem para erradicação das variedades linguísticas regionais, pois ao copiar o padrão de fala da mídia global, falares próprios do município são deixados de lado. Assim, é preciso evidenciar que o local, sem sombras de dúvidas, inclui a língua e, considerando que a língua é constituinte do sujeito, adotar um falar diferente daquele presente na comunidade faz com que a mídia local não dialogue com a identidade daquele povo.

Contrariamente a isso, privilegiar os usos linguísticos regionais na mídia falada local permite que se estabeleça uma proximidade entre apresentador e ouvintes/telespectadores, isso acontece porque, como dito anteriormente, a língua faz parte da identidade de um povo, dessa forma a presença dessas variedades linguísticas regionais na mídia falada local permite que haja uma identificação da comunidade com a mídia.

3. Metodologia

Essa pesquisa traçou um estudo investigativo de natureza quantitativa e qualitativa, no qual, realizamos entrevistas buscando perceber atitudes linguísticas em relação aos falares da mídia local, ao falar cacerense e ao falar propagado no programa de rádio intitulado Banzé da Gatunada.

As entrevistas com cacerenses nativos, que constituíram o *corpus* para análise, foram desenvolvidas por meio de perguntas estruturadas, para tal entrevistamos trinta e seis nativos do município de Cáceres-MT, buscando compreender as atitudes linguísticas dos entrevistados em relação aos falares da mídia local. As entrevistas foram realizadas com base nos estudos de Bisinoto (2000), Labov (2008); Lopes (2012); Tarallo (2007); Macedo-Karim (2004; 2012). Para coleta de dados tomamos os seguintes instrumentos: o diário de campo, questionário, gravador, ficha de identificação, termo de consentimento livre esclarecido (TCLE). Esse estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, Parecer número 1.696.750.

3 Jornalismo Esportivo na mídia local de Juiz de Fora: Os limites da cobertura sobre a campanha do Tupi em 2006

Para a definição dos critérios de inclusão da amostra básica desta investigação, seguimos os seguintes critérios: a) que os entrevistados tivessem nascido na cidade de Cáceres-MT; b) que os entrevistados pertencessem às faixas etárias de 20 a 30 anos, 38 a 48 anos e a partir de 58 anos, com grau de escolaridade em nível de 1º, 2º e 3º graus. Constituindo assim a seguinte tabela:

Sexo	Idade	Escolaridade	Falantes
Feminino	De 20 a 30 anos	1º Grau	2
Masculino			2
Feminino	De 38 a 48 anos	1º Grau	2
Masculino			2
Feminino	A partir de 58 anos	1º Grau	2
Masculino			2
Feminino	De 20 a 30 anos	2º Grau	2
Masculino			2
Feminino	De 38 a 48 anos	2º Grau	2
Masculino			2
Feminino	A partir de 58 anos	2º Grau	2
Masculino			2
Feminino	De 20 a 30 anos	3º Grau	2
Masculino			2
Feminino	De 38 a 48 anos	3º Grau	2
Masculino			2
Feminino	A partir de 58 anos	3º Grau	2
Masculino			2
Total			36

4. Resultado e análise dos dados: Atitudes linguísticas dos entrevistados

Aos entrevistados foi proposto um questionário contendo trinta e sete perguntas buscando perceber atitudes linguísticas em relação ao próprio falar, aos falares da mídia local, ao falar da mídia de Cáceres-MT e por fim, ao falar apresentado no programa Banzé da Gatunada.

Elegemos, para apresentação, algumas perguntas do questionário, dentre elas a pergunta número 20, na qual indagamos: *Você acha que os locutores de rádio podem apresentar sotaques⁴ regionais em suas falas durante as programações, por quê?* Como resposta a essa questão obtivemos o seguinte resultado:

4 Optamos por utilizar o termo sotaque no questionário para melhor compreensão da pergunta por parte dos entrevistados.

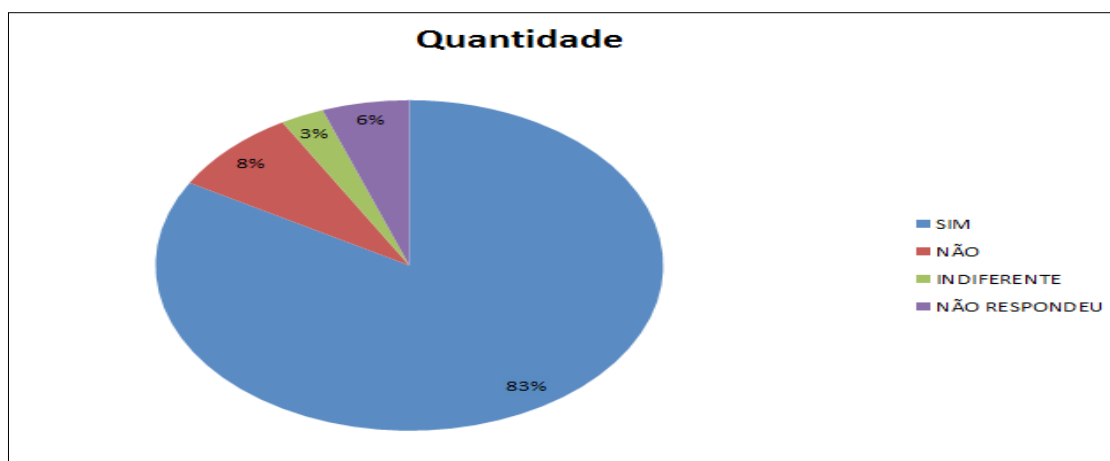


Gráfico 1. Sotaques regionais no rádio local

O gráfico n. 1 apresenta os seguintes resultados: a) 83% dos entrevistados apresentam atitudes positivas em relação ao uso de sotaques regionais nesse suporte midiático; b) 8% apresentam atitudes negativas em relação a esses usos linguísticos nessa mídia; c) 3% dos entrevistados mostraram-se indiferentes; d) 6 % não responderam.

Destacamos aqui a fala de dois informantes que se mostraram favoráveis ao uso de sotaques regionais na fala dos radialistas. Abaixo esses informantes argumentam porque são favoráveis ao uso dessas variedades nessa mídia local:

Informante 7: Eu acho qui sim. Eu acho qui sim sabe por quê?. Ele se torna popular, ele se torna gente da gente entendeu, povo do povo assim sabe, ele tá li, eli é uma pessoa que também, eli nasceu foi criado, come pacú assado entendeu, então tipu ele vai se o cacerensi, então as pessoas vão vão identificá com eli, vão identificá, vai tê essa identificação com ele.

Informante 8: Eu acho qui sim até porque, essa esse sotaque essas outras, não deixa aquela comunicação aquela informação tão, tão assim é...tão, aí eu não consigo explicar, eu acho qui diversifica entendeu, fica mais atraenti, fica mais é, compreensível, não fica uma coisa muito chata, qui colocá uma informação totalmente cum é na forma culta toda certinha às vezes não é tão atraenti pru público que tá escutandu né, as pessoas querem ri, as pessoas querem intendê de uma forma legal e eu achu qui usandu essi sotaqui melhora essa, forma de compreensão.

O informante 7 apresenta que é favorável ao uso de sotaques no rádio porque esse aspecto gera uma identificação do público com o programa, já a informante 8 expõe que o usos de sotaques torna a programação mais atraente, uma vez que rompe com aquela formalidade, que às vezes acaba deixando o programa chato.

Na pergunta 21, indagamos: *E nos jornais locais, você acha que os apresentadores e repórteres podem apresentar o sotaque regional em suas falas, por quê?*⁵, o resultado está descrito no gráfico n 2:

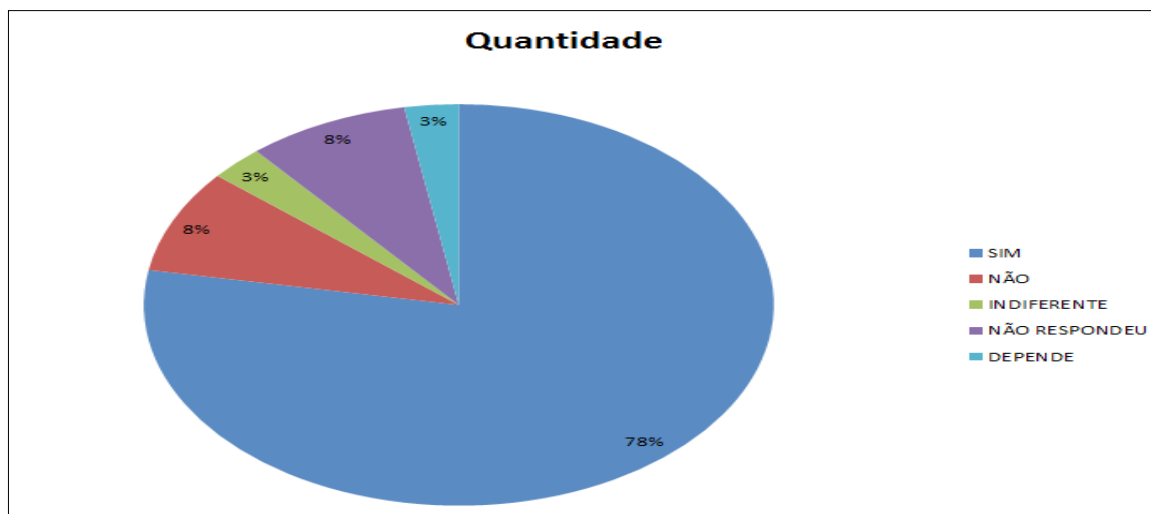


Gráfico 2. Sotaques regionais na televisão local

Trouxemos aqui, as falas de dois informantes que se mostraram favoráveis ao uso de sotaques regionais no rádio e contra esse uso na TV. Abaixo esses informantes expõem porque apresentam opiniões diferentes em relação aos falares dessas duas mídias:

Informante 6: Não nu casu dos jornais locais é, eu acredito qui vá a fala sirva ela começa a tê uma certa sofisticação, né, é devido a uma postura ao qual ele vai te que tê, tem que transparece uma comunicação ou uma notícia né, principalmenti notícias que envolvem é, esferas di governo, situações qui envolvi a cidade em si né, então eu acredito qui deve ter uma certa sofisticação.

Informante 8: Na tv?. Olha eu acho, eu acho qui dependi, é dependi du qui vai se colocado eu achu qui as reportagem em si na tv, eu acho qui tem um caráter mais sériu do que nu na rádio, i dependi da programação né se for um programa di informação i di é, um jornal por exemplo, sei lá, eu acho qui tem sim que se uma linguagem sofisticada mais culta mas se for um programa de entretenimento igual na rádio se for um programa de informação política por exemplo eu acho que as pessoas tem que tê é uma linguagem mais culta né, i, assim como na tv.

Essas atitudes negativas decorrem do fato que a programação televisiva sempre foi mais rigorosa em relação ao uso da língua padrão, e isso repercute nas atitudes dos telespectadores.

Em sua tese, Leonardo Wanderley Lopes apresenta que durante muito tempo havia um trabalho direcionado para a suavização do sotaque dos profissionais da rede televisiva, assim, havia um padrão a ser seguido e, desse padrão o sotaque não deveria fazer parte, é o que o estudioso apresenta como “Padrão Globo de Qualidade” (LOPES, 2012, p. 21).

⁵ Durante as entrevistas, explicamos aos informantes que se tratava da televisão.

Nesse contexto, as atitudes negativas de alguns entrevistados em relação ao uso de sotaques nos jornais televisivos locais não provêm do acaso, são reflexos de um padrão de língua difundido pela rede televisiva global, ou seja, há um contexto histórico que explica essas atitudes dos informantes em relação aos falares da TV, no entanto, o ideal seria que as pessoas não atribuísem esses critérios da mídia global para a local, pois tratam-se de mídias distintas, mas isso acontece como explica Lopes:

[...] o telespectador faz julgamentos sobre o padrão de locução dos repórteres locais, que podem ou não apresentar marcas regionais em sua forma de falar, comparando-o com o padrão veiculado pelos jornais de rede, e estabelecendo critérios de julgamento, como positivo e negativo. (LOPES, 2012, p. 24).

No caso específico do falar do telejornalista, a ampla divulgação em rede de um padrão de fala com marcas regionais suavizadas pode formar uma impressão global sobre esse estilo de comunicação, gerando, no ouvinte (telespectador), expectativas quanto à fala dos repórteres e apresentadores. (idem, p. 25)

O último fator apresentado no gráfico n. 2 nos chamou bastante a atenção e merece uma análise aprofundada. Em resposta a questão n. 21⁶, 8% dos informantes abordaram que dependendo da programação são favoráveis ao uso de sotaques nos jornais televisivos locais, e para manifestação de tais usos linguísticos a programação deve ser humorística, já em situações que exigem maior grau de seriedade, esses usos linguísticos devem ser evitados. Cabe salutar, que a pergunta 21 era em relação as TVs locais em geral e não específica de Cáceres, uma vez que as perguntas do questionário foram se afinando e somente as últimas eram específicas da mídia cacerense, no entanto esses 8% dos entrevistados entenderam que estávamos falando do falar cacerense na mídia televisiva cacerense, e assim argumentaram que esse falar é muito engraçado, dessa forma só pode ser manifestado na TV local em situações de humor. Temos aqui, revelações de atitudes e sentimentos dos nativos para com o falar cacerense, e na manifestação desses sentimentos destaca-se esse falar como sinônimo de engraçado.

O gráfico n. 3 foi elaborado a partir da pergunta: *Você acha que na TV e no rádio os apresentadores, repórteres e locutores podem utilizar falares característicos do município, por quê?*

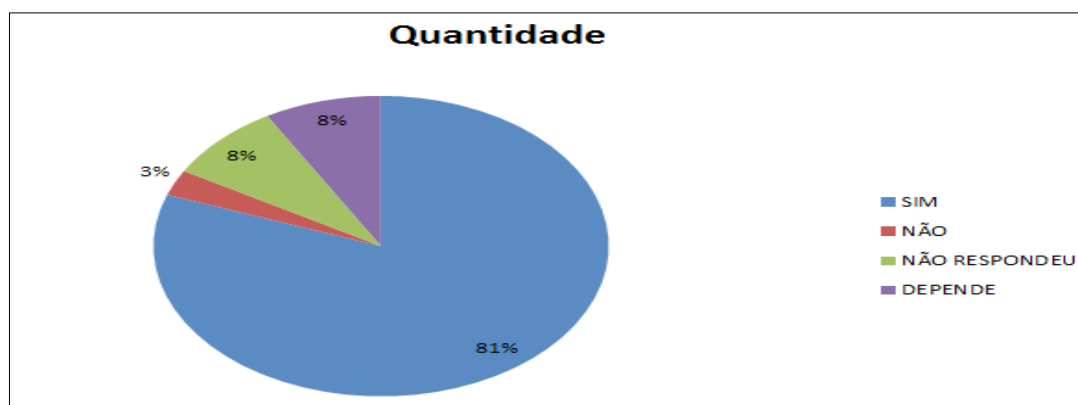


Gráfico 3. Falares regionais no rádio e na televisão local

6 E nos jornais locais, você acha que os apresentadores e repórteres podem apresentar o sotaque regional em suas falas, por quê?

O gráfico n. 3 mostra os resultados alcançados: a) 81% dos informantes são favoráveis aos usos linguísticos regionais na TV e no rádio local; b) 3% não aprovam as variedades linguísticas regionais nos suportes midiáticos falados locais; c) 8 % não responderam; d) 8% apresentam que depende da programação.

Destacam-se aqui as falas dos informantes:

Informante 4:...Sim né. Olha é bom porque, assim o jeito di, é o linguajar nosso aqui né, então u, u jeito assim nosso, é, ele tem que ser demonstrado né.

Informante 7: Podi, podi. É identificação, identificação du povu.

Informante 8: Sim, eu acho que sim, a porque até pra valorizá né aa região, o local.

Informante 11: Podi. A porque tá na aqui no município na cidade né tem que fala do jeito que é.

Informante 13: Podi, podi tranquilo, usá o mesmo sotaqui daqui né?. É porque pelomeno não foga um pouco da cultura da, nossa região né, porque queira ou não queira esse pessoal qui fala com o sotaque cacerense ele não vai mudá, não tem o porquê de muda. Intendeu, então até acho uma falta de respeito assim quer muda pro outro ladu né e esquecê da cultura nossa, eu prefiro qui continue assim memo.

Informante 16: Sim. Eu achu qui pra não perder a identidadi né, du local ondi o a emissora está instalada.

Informante 23: Achu qui sim. As pessoas intendem melhor né.

Informante 24: Achu qui sim. Porque é o qui eu te falei, as pessoa achu qui, se ela colocar alguns borjões da cidadi, alguns, as pessoas vão si identificá mais né, vão achá, vão prestar mais atenção. Podi dizê até que isso aí atrai um pouco mais de públicu.

A informante 10 diferencia a mídia local da global, mais especificamente a televisão local e global, argumentando que a nível local os usos linguísticos regionais atraem o público, porque esses permitem uma identificação, já a nível global, a entrevistada declara que deve haver neutralidade:

Informante 10: Se fô a televisão local sim, se fô uma televisão a nível Brasil não. Se fô local com certeza, eu achu qui tê () porque é o que vai atrai u públicu pra eles né, porque dá uma identificação, i issu é interessanti, agora se é a nível Brasil, os telejornais a nível Brasil, acredito que não, tem que tê uma neutralidade né.

Em geral, os informantes que mostraram-se favoráveis a falares regionais na mídia local apresentam argumentos que esses usos linguísticos valorizam o local, alguns informantes expuseram também, que essas variantes são mais compreendidas pela comunidade.

A pergunta 31 do questionário indagava: *Em relação ao programa: Banzé da gatunada, você concorda com a maneira como essas notícias são transmitidas aos ouvintes, por quê?* A partir das respostas a essa questão, elaboramos o gráfico abaixo:

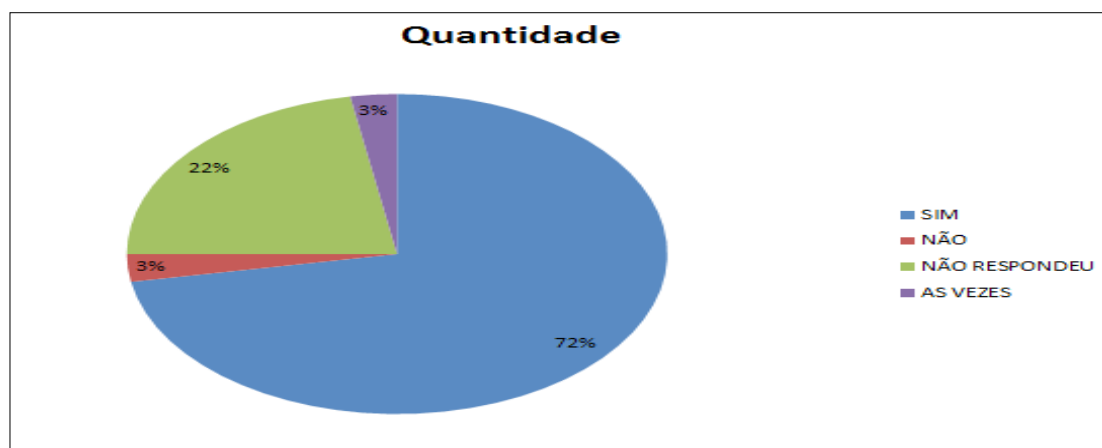


Gráfico 4. Atitudes linguísticas em relação ao programa Banzé da Gatunada.

A maioria dos informantes concorda com a maneira como as notícias são transmitidas aos ouvintes no programa Banzé da Gatunada, e prevalece nas falas à informação que esse programa é cômico, e isso cativa e prende a atenção dos ouvintes.

Informante 2: Sim porque é engraçado porque, é. Se as pessoa tá triste escuta essi Banzé da Gatunada já dá uma risada porque, ele pode apresentá isso engraçado.

Informante 34: Sim. É porque é engraçadu né, é legal de você ouvi.

Destaca-se aqui a fala do informante que declara que é o modo de falar do locutor que torna o programa cômico.

Informante 15: [...] o comunicador eli precisa achá, eli precisa achá alguma coisa qui atraia porque, eu por exemplo, di manhã, principalmenti as pessoas que ficam em casa, né, i eu sei disso porque eu conheçu muitas pessoas que só saem de casa depois qui, qui ouvem o programa, né, pra si diverti, já saem alegres, porque ele achô essa veia cômica, né, uma veia cômica, qui é essa questão da fala, do falar du cacerense né, pra transmitir uma notícia ruim, então as pessoas ficam esperando, o balançu du, pulicial do dia anterior, né, mas já sabendo que vão dar boas gargalhadas, então ele achou essa coisa du humor, i deu certu.

Relacionar a fala do locutor com o cômico nos chamou bastante atenção, uma vez que nas perguntas iniciais do questionário sobre o falar cacerense grande parte dos entrevistados descreveu esse falar como um falar engraçado, os informantes declararam sentir orgulho do falar cacerense e não sentem desejo de mudar esse falar, no entanto esse falar é caracterizado, na maioria das vezes, como engraçado e errado. Nessa perspectiva, há atitudes positivas em relação ao falar cacerense uma vez que a maioria diz sentir orgulho desse falar e não pretendem substituí-lo, por outro lado esse falar é tido como errado e engraçado. Dessa forma, em resposta pergunta 1 do questionário: *Sobre o falar cacerense, o que você acha desse falar?* Os informantes descrevem o falar cacerense como engraçado:

Informante 2: Eu acho qui é um poco engraçado, eu acho. () u modo di falá assim das pessoa aqui é engraçado, eu mesmo falo engraçado as vezes eu acho.

Informante 4: É meio engraçado né, pra quem fala como cacerense mesmo, né? É engraçado.

Informante 6: É um falar bem tradicional né, é típico do povo aqui, é, muita gente acha engraçado outros acham interessantes mas enfim é, é nato mesmo da sociedade aqui de Cáceres, da região de Cáceres em si, que predomina essa linguagem então, vem da cultura mesmo.

Ainda sobre a pergunta 31⁷, os informantes abaixo destacam o uso da variante regional na fala do locutor, para o informante 24, o uso de variedades do município na fala do locutor faz com o público sinta-se cativado em ouvir a programação.

Informante 18: [...] eu gosto desse programa, acho interessantes assim pelo o que eu ouvi né, é...o jeito que ele...dá essa notícia né, é um jeito descontraído usando essa variante nossa...

Informante 24: ...Concordo. ...Porque cada cada...cada radialista ele tem qui passá a notícia, então quanto mais gente ele conseguiu trazer para sê u público, quanto mais público eli conseguiu trazê pra ouvi essa notícia, mais repercussão vai tê né, então eli usanu esses borjões, já é um, uma forma deli conseguiu cativá ou puxá mais pessoas pra ouvi o programa deli.

Fazem parte da fala do locutor variedades como: *medonho, fuleragem, piseiro, gatuno, banzé, espiar, pacato, trupe*. Dentre as variantes fonéticas presentes na programação prevalece a alternância do *ão* pelo *on*. Assim, percebe-se que o locutor não demonstra preocupação em seguir o padrão de linguagem imposto pela mídia. O apresentador criou um estilo próprio que diferencia o programa dos demais, caracterizando essa programação como a mais conhecida e ouvida pela comunidade cacerense. Como descreve a informante 29: “[...] o pessoal se envolve mesmo com a rádio, não tem um qui não conhece esse Banzé da Gatunada aqui”.

Já a informante 3 afirma que o modo de falar do locutor do programa Banzé da Gatunada permite um melhor entendimento por parte dos ouvintes: “*Eu concordo porque tem muitos ouvintes que é da do sítio né, então eles intendem essi o vocabulário*”.

A aceitação do público em relação à linguagem do programa Banzé da Gatunada é determinante para que se prevaleça os usos linguísticos regionais na fala do locutor e para o sucesso do programa. Assim, podemos refletir que o uso de variedades regionais no programa está associado à aceitação dos ouvintes e principalmente, a ocorrência dessas variedades está intimamente relacionada às atitudes positivas dos ouvintes em relação ao falar cacerense, uma vez que se esses tivessem atitudes negativas frente ao próprio falar, não aceitariam a presença desses na mídia e o referido programa não alcançaria tal sucesso.

7 Em relação ao programa: Banzé da gatunada, você concorda com a maneira como essas notícias são transmitidas aos ouvintes, por quê?.

Fica claro que a intenção do locutor do programa é provocar risos nos ouvintes. No entanto, esse humor é, muitas vezes, adquirido por meio das falas regionais, esse aspecto lança um desafio a nós. *Até que ponto isso pode ser considerado positivo?*

5. Considerações Finais

O objetivo desse estudo foi identificar atitudes linguísticas em relação ao falares da mídia local, mais especificamente da mídia em Cáceres-MT, uma vez que os suportes midiáticos possuem grande poder e exercem forte influência no modo de agir e pensar dos telespectadores/ouvintes. Ao abordar somente um falar como correto, a mídia falada acaba por criar estereótipos e estabelecer barreiras, assim, nós linguistas devemos desenvolver estudos que contemplem a mídia de forma amenizar os preconceitos decorrentes dos usos linguísticos.

Conforme previsto nas hipóteses, os entrevistados apresentam atitudes positivas em relação ao uso de variedades linguísticas regionais nos suportes midiáticos falados locais, percebemos também atitudes positivas concernentes o falar apresentado no programa de rádio Banzé da Gatunada e, em relação ao próprio falar, ou seja, ao falar cacerense, no entanto, esse falar é considerado por muitos como errado.

Grande parte das respostas também revela que o falar cacerense é tido como engraçado, assim, em algumas das respostas nas quais as perguntas contemplaram a mídia falada local, os entrevistados afirmaram que o falar cacerense pode ser dito em programas de humor e entretenimento, em programas que exigem um grau maior de seriedade, esse falar deve ser evitado.

Abordar que esse falar só deve ser exposto na mídia local em situações humorísticas e inibido em situações sérias revela um preconceito linguístico: “Com base no exposto, reitero a colocação de que os estudiosos da linguagem, em especial os sociolinguistas, precisam discutir de forma mais sistemática e mais incisiva todas as situações de preconceito linguístico, especialmente as veiculadas pela mídia”. (SCHERRE, 2005, p. 70).

No entanto, isso não é predominante, prevalece nas falas dos entrevistados à aceitação de falares regionais na mídia falada local e isso está associado às atitudes linguísticas dos nativos com o próprio falar, esses revelam nas entrevistas um sentimento de amor e orgulho com a sua língua, relatam que não querem mudar esse falar e que desejam que esse não desapareça da comunidade.

Uma questão levantada nesta pesquisa que merece um estudo mais aprofundado trata-se do falar cacerense descrito como engraçado, é preciso investigar e verificar se essa avaliação e julgamento em relação ao falar cacerense podem ser considerados uma atitude positiva ou negativa. Outro fator que gera dúvidas, trata-se do fato que as situações humorísticas do programa Banzé da Gatunada, na maioria das vezes, são decorrentes dos usos linguísticos do locutor e motivadas por sua fala, assim, é necessário questionar-se se isso traz consequências boas ou ruins para obtenção de atitudes frente ao falar cacerense.

Referências bibliográficas

- BISINOTO, Leila Salomão Jacob (2000). *Atitudes Sociolinguísticas em Cáceres-MT: efeitos do processo migratório*. Dissertação de Mestrado. Campinas-SP: Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.
- FARACO, Carlos Alberto; RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. IN: *Linguística da norma*. 3ª ed. - São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- MACEDO-KARIM, Jocineide. (2004). *A Variação na concordância de gênero no falar da comunidade de Cáceres-MT*. Dissertação de Mestrado. Araraquara-SP: UNESP, Faculdade de Ciências e Letras.
- _____. (2012). *A comunidade São Lourenço em Cáceres-MT: Aspectos linguísticos e culturais*. Tese de Doutorado. Campinas-SP: Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 3 ed, São Paulo: Contexto, 2008.
- POSSENTI, Sírio. *Língua na Mídia*. 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle*. Parábola Editorial, 2005.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 8. Ed. - São Paulo: Ática, 2007.

Webgrafia

- SILVEIRA, Bianca Alvin de Andrade. *Jornalismo Esportivo na mídia local de Juiz de Fora: Os limites da cobertura sobre a campanha do Tupu em 2006*.
<http://www.ufjf.br/facom/files/2013/04/BiancaSilveira.pdf>
Acesso em 07/04/2017 às 14:09

