CLEBER ATAÍDE
VALÉRIA VIANA SOUSA
[orgs.]

Língua, texto e ensino

Descrições e aplicações

GELNE
no Sertão da Ressaca

3ª PARADA: UESB
VITÓRIA DA CONQUISTA/BA

CLEBER ATAÍDE
VALÉRIA VIANA SOUSA
[orgs.]

Língua, texto e ensino

Descrições e aplicações

Pipa Comunicação
Recife, 2018

COPYRIGHT 2018 © CLEBER ATAÍDE, VALÉRIA VIANA SOUSA (ORGS.) E PIPA COMUNICAÇÃO. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa do autores e organizadores. Por se tratar de uma publicação produzida a partir de artigos, cuja responsabilidade pela revisão gramatical é dos respectivos autores, a comissão organizadora da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste se isenta de qualquer responsabilidade autoral de conteúdo, ficando a cargo do autor de cada artigo tal responsabilidade.

ORGANIZAÇÃO EDITORIAL E REVISÃO

Cleber Alves de Ataíde (UFRPE), Valéria Severina Gomes (UFRPE), André Pedro da Silva (UFRPE), Emanuel Cordeiro da Silva (UFRPE), Sherry Morgana Justino Almeida (UFRPE), Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE), Adilson Ventura da Silva (UESB), Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (UESB), Maria da Conceição Fonseca-Silva (UESB), Maria de Fátima de Almeida Baía (UESB), Marian dos Santos Oliveira (UESB), Nirvana Ferraz Santos Sampaio (UESB), Valéria Viana Sousa (UESB)

MARCA E IDENTIDADE VISUAL DO EVENTO

Pipa Comunicação - www.pipacomunica.com.br

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Karla Vidal e Augusto Noronha
www.pipacomunica.com.br

Catalogação na publicação (CIP)
Ficha catalográfica produzida pelo editor executivo

At12

ATAIDE, C. A.; SOUSA, V. V.
Língua, texto e ensino: descrições e aplicações / Cleber Alves de Ataíde; Valéria Viana Sousa. [orgs.]. – Pipa Comunicação, 2018.
1.422 p.

1ª ed.
ISBN 978-85-66530-88-9
1. Linguística. 2. Literatura. 3. Língua. 4. Anais. 5. Gelne.
I. Título.

410 CDD
81 CDU

c.pc:11/18ajns

Prefixo Editorial: 66530

COMISSÃO EDITORIAL PIPA COMUNICAÇÃO

Editores executivos:
Augusto Noronha e Karla Vidal

Conselho Editorial:
Alex Sandro Gomes
Angela Paiva Dionisio
Carmi Ferraz Santos
Cláudio Clécio Vidal Eufrausino
Cláudio Pedrosa
Clecio dos Santos Bunzen Júnior
José Ribamar Lopes Batista Júnior
Leila Ribeiro
Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Pedro Francisco Guedes do Nascimento
Regina Lúcia Péret Dell'Isola
Rodrigo Albuquerque
Ubirajara de Lucena Pereira
Wagner Rodrigues Silva
Washington Ribeiro

GELNE
Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste

www.gelne.com.br

PPGLin

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin
http://www.uesb.br/ppglin

DIRETORIA

Dr. Cleber Alves de Ataíde (UFRPE) - Presidente
Drª Valéria Severina Gomes (UFRPE) - Vice-Presidente
Dr. Emanuel Cordeiro da Silva (UFRPE) - 1º Secretário
Dr. André Pedro da Silva (UFRPE) - 2º Secretário
Drª Sherry Morgana Justino Almeida (UFRPE) - 1ª Tesoureira
Drª Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE) - 2ª Tesoureira

CONSELHO TITULAR

Drª Aurea Zavan (UFC) - 2014/2018
Dr. Dermeval da Hora (UFPB) - 2014/2018
Drª Kazuê Saito Monteiro (UFPE) - 2016/2020
Drª Maria Elias Soares (UFC) – 2016/2020
Drª Isabel Cristina Michelan de Azevedo (UFS) – 2016/2020
Dr. Aldir Santos de Paula (UFAL) - 2016/2020

CONSELHO SUPLENTE

Dr. Eduardo Calil (UFAL) - 2014/2018
Drª Sulemi Fabiano Campos - 2014/2018
Dr. Thiago Trindade (UFAL) – 2016/2020
Drª Elisângela Teixeira (UFC) – 2016/2020
Drª Silvana Farias (UEFS) – 2016/2020
Drª Tânia Maria de Araújo Lima (UFRN) – 2016/2020

Jornada Itinerante
9 a 11 de maio. UESB
Vitória da Conquista/BA

GELNE
no Sertão da Ressaca

COMISSÃO ORGANIZADORA DO GELNE

Dr. Cleber Alves de Ataíde (UFRPE)
Drª Valéria Severina Gomes (UFRPE)
Dr. André Pedro da Silva (UFRPE)
Dr. Emanuel Cordeiro da Silva (UFRPE)
Drª Sherry Morgana Justino Almeida (UFRPE)
Drª Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE)

COMISSÃO ORGANIZADORA DA UESB

Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva (UESB)
Prof.ª Dr.ª Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (UESB)
Prof.ª Dr.ª Maria da Conceição Fonseca-Silva (UESB)
Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima de Almeida Baía (UESB)
Prof.ª Dr.ª Marian dos Santos Oliveira (UESB)
Prof.ª Dr.ª Nirvana Ferraz Santos Sampaio (UESB)
Prof.ª Dr.ª Valéria Viana Sousa (UESB)

COMISSÕES CIENTÍFICAS

PESQUISAS DA LINGUAGEM NAS AFASIAS E NEURODEGENERESCÊNCIAS
Profª Drª Nirvana Ferraz Santos Sampaio (UESB)

PESQUISAS DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
Profª Drª Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (UESB)

PESQUISAS EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE SUJEITOS COM SÍNDROME DE DOWN, GAGUEIRA, FISSURA PALATINA E IMPLANTE COCLEAR
Profª Drª Marian Oliveira (UESB)

PESQUISAS EM SOCIOLINGUÍSTICA E EM (SÓCIO) FUNCIONALISMO
Profª Drª Valéria Viana Sousa

PESQUISAS EM ANÁLISE DE/DO DISCURSO
Profª Drª Gerenice Ribeiro de Oliveira Cortes (UESB) e Profª Drª Edvânia Gomes da Silva (UESB)

PESQUISASEM AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM POR SURDOS E NÃO SURDOS
Profª Drª Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira (UESB)

PESQUISAS EM FONÉTICA E FONOLOGIA
Profª Drª Vera Pacheco (UESB)

PESQUISAS EM GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO
Profª Drª Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)

PESQUISAS EM LINGUÍSTICA HISTÓRICA, DIALECTOLOGIA E TRADIÇÕES DISCURSIVAS
Prof. Dr. Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)

PESQUISAS EM MORFOLOGIA E SUAS INTERFACES
Profª Drª Elisângela Gonçalves da Silva (UESB)

COMISSÕES CIENTÍFICAS

PESQUISAS EM SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA
Prof. Dr. Adilson Ventura da Silva (UESB) e Prof. Dr. Jorge Viana Santos (UESB)

PESQUISAS EM SINTAXE E SUAS INTERFACES
Profª Drª Cristiane Namiuti-Temponi (UESB)

PESQUISAS EM TEXTO E MULTIMODALIDADE
Profª Drª Maíra Avelar Miranda (UESB)

PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA
Prof. Dr. Ronei Guaresi (UESB)

PESQUISAS EM FORMAS E GÊNEROS LITERÁRIOS
Profª Drª Valquíria Maria Cavalcante de Moura (UFRPE)

PESQUISAS EM LITERATURA COMPARADA
Prof. Dr. Halysson F. Dias Santos (UESB)

PESQUISAS EM LITERATURA E ESTUDOS CULTURAIS
Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (UESB)

ESTUDOS DE VOZES MINORITÁRIAS NA LITERATURA
Profª Drª Sherry Morgana Justino de Almeida (UFRPE)

NEUROCIÊNCIA APLICADA À ALFABETIZAÇÃO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS
Profª Drª Leonor Scliar Cabral (UFSC)
Profª Drª Mariléia Silva dos Reis (UFS)

PESQUISA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)
Profª Drª Maria de Fátima de Almeida Baia (UESB)

REITORIA (em exercício)

Prof. Dr. Fábio Félix Ferreira

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Prof.ª Dr.ª Talamira Taita Rodrigues Brito

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof.ª Dr.ª Alexilda de Oliveira Souza

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Prof.ª Dr.ª Maria Madalena Souza dos Anjos Neta

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGLIN/UESB

Prof.ª Drª Maria da Conceição Fonseca-Silva (Coordenadora)

Prof.ª Drª Vera Pacheco (Vice-coordenadora)

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Prof.ª Dr.ª Valéria Viana Sousa (Coordenadora)

Prof.ª Dr.ª Marian Oliveira (Vice-coordenadora)

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS - DELL

Prof. Dr. Jorge Augusto Alves da Silva

Prof. Dr. Halysson F. Dias Santos

CURSOS DE LETRAS VERNÁCULAS E DE LETRAS MODERNAS

Prof.ª Dr.ª Elisângela Gonçalves da Silva

Prof.ª Dr.ª Cristiane Namiuti- Tempoini

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

REITORIA

Profª Drª Maria José de Sena

VICE-REITORIA

Prof. Dr. Marcelo Brito Carneiro Leão

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO - PROAD

Moacyr Cunha Filho

PRÓ-REITORIA DE ATIVIDADES DE EXTENSÃO - PRAE

Ana Virgínia Marinho

PRÓ-REITORIA DE GESTÃO ESTUDANTIL - PROGEST

Severino Mendes de Azevedo Júnior

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - PREG

Maria do Socorro de Lima Oliveira

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG

Maria Madalena Pessoa Guerra

PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO - PROPLAN

Carolina Raposo

Apresentação

Caros congressistas,

O GELNE foi instituído em 15 de junho de 1977, na Universidade Federal da Paraíba e, desde a sua fundação, tem promovido encontros nacionais bianuais, que envolvem professores/pesquisadores, alunos de pós-graduação e de graduação e professores dos ensinos fundamental e médio da região Nordeste e de diferentes regiões do País. Em 2017, o ano em das quatro décadas de existência do GELNE, a atual diretoria lançou a Jornada comemorativa dos seus 40 anos, um congresso organizado de forma itinerante pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). O primeiro evento comemorativo aconteceu em Recife, em junho de 2017. Em Aracaju - SE, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), realizamos a segunda parada da Jornada itinerante.

Para completar a viagem, desembarcamos na cidade de Vitória da Conquista (BA) para finalizar as comemorações dos 40 anos do GELNE. De 09 a 11 de maio de 2018, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) recebeu a terceira Jornada itinerante, o **Gelne no Sertão da Ressaca**. O evento reuniu mais de 450 congressistas que participaram das atividades de conferências, mesas-redondas, minicursos, plenárias, sessões de comunicações temáticas e de pôster. Acreditamos que a realização da Jornada do GELNE com essa característica itinerante permitiu a criação de contextos de interações entre os alunos de graduação, pós-graduação, professores da educação básica e pesquisadores das diversas instituições de ensino superior do Norte e Nordeste do país. Neste e-book, encontram-se publicados os trabalhos do evento do GELNE em Vitória da Conquista (BA). A todos, desejamos uma excelente leitura! Vida longa ao GELNE!

Comissão Organizadora

Relação dos Trabalhos

PÔSTERES

1. A DISPERSÃO NA UNIDADE: UMA ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DO AUTOR LITERÁRIO A PARTIR DO POEMA VAIDADE DE RAIMUNDO LOPES MATOS
RAFAELA SANTTOS JANDIROBA

2. A ETAPA DE REVISÃO E A REESCRITA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA RESENHA ACADÊMICA
ANA CLAUDIA OLIVEIRA AZEVEDO
MARINA MARTINS PINCHEMEL AMORIM
SANDY TAVARES DE ALMEIDA
MÁRCIA HELENA DE MELO PEREIRA

3. A INTERTEXTUALIDADE LITERÁRIA EM NARRATIVAS DE MACHADO DE ASSIS
QUESIA DE OLIVEIRA MEIRA
VALDIRA MEIRA CARDOSO DE SOUZA

4. A LINGUÍSTICA ESTRUTURAL E SEU IMPACTO NA PSICANÁLISE LACANIANA
ITAGIBA DE ALBUQUERQUE NETO
BRYAN KHELVEN DA SILVA BARBOSA

5. A RETÓRICA NO PÓS 7 X 1: UMA ARGUMENTAÇÃO POSSÍVEL
DANIEL SALGUEIRO DA SILVA
DEYWID WAGNER DE MELO

6. A SUBJETIVIDADE DO SUJEITO AFÁSICO JD: VERIFICAÇÕES A PARTIR DE PROCESSOS ALTERNATIVOS DE SIGNIFICAÇÕES
MILENA CORDEIRO BARBOSA
FRANCIELLY NEVES NASCIMENTO
NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO

7. ANÁLISE COMPARATIVA DA REPETIÇÃO GESTUAL E DA EMERGÊNCIA DE METÁFORAS MULTIMODAIS EM SESSÕES LEGISLATIVAS
ANDRÉ LISBOA SANTOS
ANDERSON ALVES CHAVES
BEATRIZ FABIANE GRAÇA SANTOS
EDILANE TEIXEIRA COTRIM
MAÍRA AVELAR MIRANDA

8. ANÁLISE E DESCRIÇÃO FONÉTICA DOS GRAFEMAS USADOS POR ANCHIETA (1595) NA ARTE DA GRAMÁTICA MAIS USADA NA COSTA DO BRASIL
ANNA KLARA GUIMARÃES VIEIRA
CONSUELO DE PAIVA GODINHO COSTA

9. ANÁLISE SEMÂNTICA DA PALAVRA TRABALHO NO LIVRO DIDÁTICO
ÉRICA COSTA RÊGO (UESB)
CLAUDINÉCIA DO PRADO SOUSA (UESB)
ADILSON VENTURA (UESB)

10. COMPARANDO O INVENTÁRIO SEGMENTAL DE CRIANÇAS GÊMEAS E NÃO GÊMEAS
LAÍS RODRIGUES SILVA BOCKORNI
MARIA DE FÁTIMA DE ALMEIDA BAIA

11. CONSTRUÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO: UMA QUESTÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO
MARIQUEL SILVA DOURADO
ANTONIO CARLOS SOBRINHO

12. ENTRE A NORMA E A REALIDADE: AS ESCOLHAS LEXICAIS NA SENTENÇA "A CRÔNICA DE UM CRIME ANUNCIADO" E A IDENTIDADE DO DIREITO COM A JUSTIÇA
THAÍSE RIBEIRO SANTOS LIMA
ANA PAULA DA SILVA SOTERO
LARISSA MAGALHÃES AGUIAR
VALÉRIA VIANA SOUSA

13. JUIZ-CARRASCO, JUIZ-HERÓI OU JUIZ DE DIREITO? UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA CONSTRUÇÃO MIDIÁTICA DO SUJEITO JUIZ
BRENO DE ARAÚJO ASSIS
EDVANIA GOMES DA SILVA

14. O DISCURSO DE ÓDIO NAS ESCOLHAS LEXICAIS DOS TEXTOS JORNALÍSTICOS VIRTUAIS: UM INSTRUMENTO DE SELETIVIDADE PENAL
ANA PAULA DA SILVA SOTERO
THAÍSE RIBEIRO SANTOS LIMA
LARISSA MAGALHÃES AGUIAR
VALÉRIA VIANA SOUSA

15. O PLANEJAMENTO TEXTUAL NA ESCRITA DE UMA RESENHA: UMA INVESTIGAÇÃO COM DADOS PROCESSUAIS
AMANDA DE MACEDO MOURA COUTO
MÁRCIA HELENA DE MELO PEREIRA

16. O PRECONCEITO LINGUÍSTICO E A CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIAIS DE USO DA LINGUAGEM NA AFASIA E NO PARKINSON
FRANCIELLY NEVES NASCIMENTO
MILENA CORDEIRO BARBOSA
NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO

17. O TRABALHO COM A ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: ALGUNS PROBLEMAS E POSSÍVEIS PROPOSTAS
FILIPE SANTOS GUERRA
BLENDA DA SILVA ALMEIDA MOREIRA
ALESSANDRA CRUZ DE OLIVEIRA

18. PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE HUMOR EM "PAPO DE BRISADO"
DAYANE SOARES MAGALHÃES
LUANE LEANDRA SOUZA NOVAIS
NADILA LUIZA OLIVEIRA NOGUEIRA

19. TEXTO É DISCURSO? UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA NO LIVRO DIDÁTICO
ROSSANA OLIVEIRA REIS
SABRINA SANTOS BARROS
DENER SILVA ROCHA
ADILSON VENTURA

20. AS FUNÇÕES TEXTUAIS DOS HIPERLINKS NO HIPERTEXTO
VICTORINO SOUZA DE VASCONCELOS

SIMPÓSIOS TEMÁTICOS

1. A ADMISSIBILIDADE DO IMPEACHMENT DE DILMA ROUSSEFF COMO ACONTECIMENTO DISCURSIVO
MILCA BORGES LUZ
MARIA DA CONCEIÇÃO FONSECA-SILVA

2. A ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS NO GÊNERO PETIÇÃO INICIAL CRIMINAL
MAGNO SANTOS BATISTA

3. A APRAXIA SOB A PERSPECTIVA DA NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA: UM ESTUDO DE CASO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN
LAÍSE ARAÚJO GONÇALVES
CARLA SALATI ALMEIDA GHIRELLO-PIRES

4. A CATEGORIZAÇÃO À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA COGNITIVA: DIFERENTES ORGANIZAÇÕES DE MUNDOS POSSÍVEIS
AURELINA ARIADNE DOMINGUES ALMEIDA

5. A CONCEPTUALIZAÇÃO DO AMOR EM CANÇÕES
DALVA PEREIRA BARRETO DE ARAÚJO

6. A CONSTITUIÇÃO DA INSTÂNCIA DISCURSIVA "EU" ATRAVÉS DE NARRATIVAS DA HISTÓRIA DE VIDA
DANIELY MARTINS DOS SANTOS FERRAZ
NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO

7. A CONSTITUIÇÃO DO GÊNERO AULA POR UM VIÉS DIALÓGICO
GEYSA DAYANNE GOMES DA COSTA
ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

8. A ESTRATIFICAÇÃO DO SUBJUNTIVO: UM ESTUDO DO PORTUGUÊS POPULAR
VANIA RAQUEL SANTOS AMORIM

9. A ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE UMA INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA PARA IDOSOS: A PERCEPÇÃO DA LINGUAGEM
KÁTIA FERNANDES BERNARDO
NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO

10. A GENTE INDETERMINADO EM CONTEXTO DE SUPERESTRUTURA ARGUMENTATIVA: UM OLHAR SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O LINGUÍSTICO E O SOCIAL
GILVANEI DE OLIVEIRA SOUZA
VALÉRIA VIANA SOUSA

11. A MANIFESTAÇÃO DE TEMPLATES NA ATIPICIDADE DE LINGUAGEM: UM ESTUDO DE CASO
GLAUBIA RIBEIRO MOREIRA
MARIA DE FÁTIMA DE ALMEIDA BAIA
MARIAN OLIVEIRA

12. A MARCAÇÃO DE PLURALIDADE NO SINTAGMA NOMINAL NA FALA DE MULHERES DE RIO DAS RÃS
LÉCIO BARBOSA DE ASSIS
JORGE AUGUSTO ALVES DA SILVA

13. A NATUREZA DO PRONOME PLENO DE TERCEIRA PESSOA
FERNANDA DE OLIVEIRA CERQUEIRA
DANNIEL DA SILVA CARVALHO

14. A NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA E OS PROCESSOS DE SELEÇÃO E COMBINAÇÃO NA LINGUAGEM DE AFÁSICOS
RAIANE SILVA SOUZA
NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO

15. A ORDEM DOS CLÍTICOS E O POSICIONAMENTO AUTORAL: DA SINTAXE SUPERADA EM SUA DETERMINIDADE LINGUÍSTICA
JOSÉ RADAMÉS BENEVIDES DE MELO

16. A PRÁTICA DOCENTE DE UMA PROFESSORA DO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO DE IPIAÚ NO ENSINO DE SIGNWRITING
FABIOLA MORAIS BARBOSA
MARIA APARECIDA PACHECO GUSMÃO

17. A QUESTÃO DO PARÂMETRO DE MOVIMENTO COMO MORFEMA CATEGORIZADOR PARA NOME E VERBO EM LIBRAS
EDIÉLIA LAVRAS DOS SANTOS SANTANA
ADRIANA STELLA CARDOSO LESSA-DE-OLIVEIRA

18. A REPETIÇÃO NA ORALIDADE E NA AFASIA
MARIZA DOS ANJOS LACERDA
NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO

19. A RUPTURA DAS NARRATIVAS OFICIAIS E O PODER DO DISCURSO DO SUJEITO ESCRAVIZADO EM A GLORIOSA FAMÍLIA
PRISCILA DE ACÁCIA SILVA DOS SANTOS

20. A VARIAÇÃO TU/VOCÊ NO PORTUGUÊS POPULAR FALADO DE AMARGOSA-BAHIA
LORENA CRISTINA RIBEIRO NASCIMENTO

21. ACERCA DA EKPRHASIS NO GÊNERO RETRATO
JOSÉ FERNANDO SALES GONÇALVES
MARCELLO MOREIRA

22. ACURÁCIA DE CONVERSÃO GRAFOFONÊMICA NA RELAÇÃO ENTRE FLUÊNCIA E COMPREENSÃO LEITORA EM ESTUDANTES DE 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
CRISTIANE VIEIRA COSTA ABREU
RONEI GUARESI

23. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
RENATA DA SILVA POSSO
ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO

24. ANÁLISE CONTRASTIVA EM CAPA DA REVISTA SUPERINTERESSANTE: SUPORTE IMPRESSO E DIGITAL
FRANCISCO DE ASSIS BRITO BENEVIDES
MAÍRA AVELAR MIRANDA

25. ANÁLISE DA AUTORIA EM DOIS DIÁRIOS ÍNTIMOS FEMININOS
ADRIANA BATISTA LINS BENEVIDES

26. AQUISIÇÃO DE REPERTÓRIO LINGUÍSTICO NO DESEMPENHO DO PAPEL LABORAL: CONSTRUÍNDO POSSIBILIDADES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
ANDREZA APARECIDA POLIA
MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE

27. AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
JULIANA DA SILVA

28. AS CRENÇAS E CONFLITOS DE IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS: CASO TED
ROSELMA VIEIRA CAJAZEIRA

29. ASPECTOS AUTÔNOMOS DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE BASEADA EM NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM
LUCAS MACIEL DE ALBUQUERQUE
GIÊDRA FERREIRA DA CRUZ

30. ATENÇÃO CONJUNTA NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM
VALDENICE PEREIRA DE LIMA

31. ATRITO DE L1 POR ASSIMILAÇÃO DE CATEGORIAS FONÉTICAS DA L2 NA PRODUÇÃO DA FALA DE IMIGRANTES DE PRIMEIRA GERAÇÃO
FELIPE FLORES KUPSKE

32. AUTORIA FEMININA: HISTÓRIA, LITERATURA E SUBVERSÃO
ANDRÉA ANDRADE OLIVEIRA PRADO
ADRIANA MARIA DE ABREU BARBOSA

33. COMEMORAÇÕES DOS 500 ANOS DO BRASIL: DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES
PEDRO IVO MOREIRA GOMES RODRIGUES

34. COMO A ILHA FOI PARAR NA COZINHA? UM ESTUDO COGNITIVO-ECOLÓGICO DO CONTEXTO
ANA PAULA DA MOTTA BOTELHO GADELHA

35. COMPARANDO O USO DE TEMPLATES NA FALA DE CRIANÇAS GÊMEAS
PALOMA MARAISA OLIVEIRA CARMO

36. DA ORALIDADE PARA A ESCRITA YANOMAMI: HISTÓRIA MITOLÓGICA DO GRUPO PARAHITERI
ENIRA ROBERTH MAIA
RICARDO MARTINS VALLE

37. DE PADRE FÁBIO DE MELO A CLEVERSON CARLOS, ENTRE O ALTAR E O SNAPCHAT: SUJEITO E SENTIDOS NO DISCURSO RELIGIOSO DIGITAL
LEILIAN FRANÇA DOS SANTOS
GERENICE RIBEIRO DE OLIVEIRA CORTES

38. DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE REFLEXIVIZAÇÃO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO EM CORPORA DO SÉCULO XIX
ELOÍSA MAIANE BARBOSA LOPES
CRISTIANE NAMIUTI TEMPONI

39. DOCÊNCIA: CURRÍCULO E PERTENCIMENTO. REQUISITOS BÁSICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA
GENILDA ALVES NASCIMENTO MELO (ISCE)
ANDREIA QUINTO DOS SANTOS (UESB)
CÉLIA JESUS DOS SANTOS SILVA (UESC)

40. EFEITO METAFÓRICO E DESLIZAMENTO DE SENTIDO EM DOCUMENTOS DA CONGREGAÇÃO PARA A DOUTRINA DA FÉ
JORGE CLEITON SILVA SOUZA

41. EFEITOS DA APLICAÇÃO DA IDEIA DE RESTITUTIO NAS EDIÇÕES DO CANCIONEIRO DA AJUDA
MARINÊS DE JESUS ROCHA
MARCELLO MOREIRA

42. ENTRE HERÓIS, BANDIDOS E O CAPETA. UMA ANÁLISE SEMÂNTICA DE CARTAZES EM MANIFESTAÇÕES CONTRÁRIAS AO GOVERNO DILMA ROUSSEFF
DANILO SOBRAL DE SOUZA
ADILSON VENTURA

43. ENTRECRUZAMENTO DE GÊNEROS E LINGUAGENS NA LÍRICA CONTEMPORÂNEA
ANTONIO EDUARDO SOARES LARANJEIRA

44. ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO E A INFLUÊNCIA DOS SUJEITOS NA ESCRITA CONJUNTA
ANNE CAROLLINE DIAS ROCHA-PRADO
MÁRCIA HELENA DE MELO PEREIRA

45. ESTUDO DA CATEGORIZAÇÃO E CONCEPTUALIZAÇÃO DE CACHORRO E CACHORRA EM MÚSICAS DO CANCIONEIRO POPULAR BRASILEIRO
ELISÂNGELA SANTANA DOS SANTOS
MARIANA ARGOLO BARRETO

46. ESTUDO SEMÂNTICO-COGNITIVO DAS CONCEPTUALIZAÇÕES DO AMOR EM CARTAS DO SÉCULO XX
NEILA MARIA OLIVEIRA SANTANA
AURELINA ARIADNE DOMINGUES ALMEIDA

47. ESTUDOS LINGUÍSTICOS, EM LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL
RENATA FERREIRA RIOS
KLEBER FERREIRA COSTA

48. EVIDÊNCIAS SOBRE A GRAMATICALIZAÇÃO E POLISSEMIA DA MICROCONSTRUÇÃO QUE NEM NA LÍNGUA PORTUGUESA
CAIO AGUIAR VIEIRA
VALÉRIA VIANA SOUSA

49. EXPRESSÃO DE EMOÇÃO: RECURSOS FACIAIS, GESTUAIS E VERBAIS DE ADOLESCENTES COM SÍNDROME DE DOWN
THAIS FERREIRA BRITO
MARIAN OLIVEIRA

50. FICÇÃO, HISTÓRIA E ESPAÇO: AUGUSTO DOS ANJOS E A BELLE ÉPOQUE CARIOCA NO ROMANCE A ÚLTIMA QUIMERA
HELDER SANTOS ROCHA

51. FUNCIONAMENTOS SEMÂNTICOS DA PALAVRA SENHOR: UMA ANÁLISE DO PODER POLÍTICO-JURÍDICO EXERCIDO PELO SENHOR NA ESCRAVIDÃO BRASILEIRA
LILIANA DE ALMEIDA NASCIMENTO FERRAZ

52. GUERRA DE LIBERTAÇÃO E SUAS CONTRADIÇÕES REPRESENTADAS POR LUANDINO VIEIRA EM O LIVRO DOS RIOS E O LIVRO DOS GUERRILHEIROS
ZORAIDE PORTELA SILVA

53. HAPLOLOGIA NO PB: UMA ANÁLISE VIA TEORIA DA OTIMIDADE
EMERSON VIANA BRAGA
VERA PACHECO

54. INFLUÊNCIA DOS FATORES EXTRALINGUÍSTICOS NA MARCAÇÃO DA CONCORDÂNCIA VERBAL DE TERCEIRA PESSOA DO PLURAL NA FALA DA COMUNIDADE RURAL DE RIO DAS RÃS – BA
JUSCIMAURA LIMA CANGIRANA
ELISÂNGELA GONÇALVES DA SILVA

55. INGLÊS EM FASE INCIAL DA INFÂNCIA: ELEMENTOS QUE PROPICIAM O APRENDIZADO
JOCELI ROCHA LIMA
PATRICK GOMES PEIXOTO

56. LIBERDADE NA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988: UMA ANÁLISE SEMÂNTICA
ANNA CLÁUDIA PEREIRA QUEIROZ
JORGE VIANA SANTOS

57. LULA CONDENADO: COMO A PRISÃO DO EX-PRESIDENTE PODE SER CONCEPTUALIZADA NO FACEBOOK
LORENNA OLIVEIRA DOS SANTOS

58. MEMES E O PROFESSOR: UM ESTUDO DE CONCEPTUALIZAÇÕES
EVANI PEREIRA RODRIGUES

59. MEMÓRIA SOBRE FILIAÇÃO E LAÇOS DE CONSAGUINIDADE E/OU AFETIVIDADE NO SEIO FAMILIAR
FLÁVIA DAVID VIEIRA
EDVANIA GOMES DA SILVA

60. MODERNIDADE E INFÂNCIA NA POÉTICA DE MANOEL DE BARROS
ELAINE DA SILVA CARVALHO DONATO
RICARDO MARTINS VALLE

61. MUSICALIDADE COMO INSTRUMENTO DE ENSINO: EXPLICAÇÕES LINGUÍSTICAS E COGNITIVAS PARA A RELAÇÃO ENTRE PROCESSAMENTO DOS SONS E DESEMPENHO NA LEITURA E NA ESCRITA
DENISE VIANA SILVA
HAYDEÉ GARCEZ ZAMILUTE
RONEI GUARESI

62. NÓS E A GENTE: DIFERENÇAS DE USO ENTRE CORPORA DO PB E DO PE
JOSANY MARIA DE JESUS SILVA
CRISTIANE NAMIUTI TEMPONI

63. O DIÁRIO DA TARDE DE ILHÉUS: LUGAR DA MEMÓRIA LITERÁRIA
ANTONIO VALTER SANTOS BARRETO

64. O GÊNERO DISCURSIVO TCC: A ROTULAÇÃO COMO RECURSO ARGUMENTATIVO
JAQUELINE FEITOZA SANTOS
MÁRCIA HELENA DE MELO PEREIRA

65. O GÊNERO FÁBULA COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS AULAS DO 3° ANO DO FUNDAMENTAL
WILLAMIS DE SANTANA ALVES

66. O HOMOSSEXUAL COMO CONSUMIDOR NO DISCURSO PUBLICITÁRIO: IMINÊNCIA DE UM ACONTECIMENTO DISCURSIVO
RENATA FERREIRA RIOS
KLEBER FERREIRA COSTA

67. O LICENCIMENTO DO ELE ACUSATIVO EM PB
FERNANDA DE OLIVEIRA CERQUEIRA
ORIENTADOR: PROF. DR. DANNIEL DA SILVA CARVALHO

68. O MODELO DE SONORIDADE SILÁBICA APLICADO AOS ESTUDOS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
JÉSSICA CAROLINE SOUZA AGUIAR
MARIA DE FÁTIMA DE ALMEIDA BAIA

69. O ÓBVIO E SEUS CONTRÁRIOS: ESTRATÉGIAS PARA O NOVO, A POESIA DE WALY SALOMÃO
RICARDO MARTINS VALLE
ANISIO ASSIS FILHO

70. O PARÂMETRO DO SUJEITO NULO EM VARIEDADES AFRICANAS DO PORTUGUÊS: O CASO DE SÃO TOMÉ E GUINÉ BISSAU
GABRYELLA FRAGA DE OLIVEIRA

71. O TESTE CLOZE COMO INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO EM COMPREENSÃO LEITORA NO NÍVEL MICROTEXTUAL
VANESSA DE OLIVEIRA SILVA FERRAZ CABRAL

72. O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZADO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
FERNANDA DE QUADROS CARVALHO MENDONÇA
CLAUDIA VIVIEN CARVALHO DE OLIVEIRA SOARES

73. OFICINAS LITERÁRIAS: (RE)ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II
GILDILANE ZACARIAS DOS SANTOS

74. OS MECANISMOS DE COESÃO E COERÊNCIA PARA A CONFIGURAÇÃO DE REPORTAGENS, SOBRE AS PROFISSÕES DO LUGAR, ESCRITAS POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
MARIA QUITÉRIA DA SILVA
ADNA DE ALMEIDA LOPES

75. OS MEMES POLÍTICOS NA TRAMA DISCURSIVA: IMAGINÁRIO, METÁFORA E EFEITOS DE SENTIDOS
GEISA DE ANDRADE BATISTA
GERENICE RIBEIRO DE OLIVEIRA CORTES

76. OS SENTIDOS DE "PROFESSOR" EM PIADAS BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE DE ESTEREÓTIPO À LUZ DA SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO
POLIANA MIRANDA SAMPAIO ALMEIDA
ADILSON VENTURA

77. OS SENTIDOS DE *PESSOA COM DEFICIÊNCIA* EM MATÉRIA PUBLICADA PELO JORNAL A FOLHA DE SÃO PAULO
RAÍSA RIBEIRO LEAL
ADILSON VENTURA

78. OS SETE SABERES DE MORIN APLICADOS AOS ESTUDOS DE ESTIMULAÇÃO DE FALA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
GABRIELA ALVES RODRIGUES DOS SANTOS
PALOMA MARAISA OLIVEIRA CARMO
MARIA DE FÁTIMA DE ALMEIDA BAIA

79. PARA EM "MOVIMENTO"- SEU USO CONCORRENDO E SOBREPONDO-SE AO USO DA PREPOSIÇÃO A: UM OLHAR PARA A ESCRITA DE ALUNOS DO 9º ANO DO COLÉGIO ESTADUAL ANÍSIO TEIXEIRA, UMA ESCOLA *RURBANA*
ISABEL DOS SANTOS MAGALHÃES GOMES
JORGE AUGUSTO ALVES DA SILVA

80. PARAFASIAS E PARAGRAFIAS: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA OS ESTUDOS DE AFASIA
IVA RIBEIRO COTA
NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO

81. PEGO NESTA HUMILDE E FRACA PENA PARA DAR-TE AS MINHAS NOTÍCIAS: O USO DA DÊIXIS EM CARTAS AMOROSAS DE PERNAMBUCANOS COMO MARCA DE COMUNICAÇÃO FACE A FACE
ELIZABHETT CHRISTINA CAVALCANTE DA COSTA

82. POLISSEMIA NAS CONSTRUÇÕES X-EIR- DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA ANÁLISE BASEADA NA SOCIOLINGUÍSTICA COGNITIVA
NATIVAL ALMEIDA SIMÕES NETO

83. POR UMA METODOLOGIA BÁSICA E ESPECÍFICA PARA TRABALHOS DIACRÔNICOS COM ANÁLISE GERATIVISTA
EDRIELLY KRISTHYNE DA SILVA SÁ

84. PRÁTICAS DISCURSIVAS E O SUJEITO EM FOUCAULT
MARGARETH CORREIA FAGUNDES COSTA
LÍVIA DIANA ROCHA MAGALHÃES

85. PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS FINAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA DOS ALUNOS COM FOCO NA ADEQUAÇÃO VOCABULAR
MELBIANY BARROS SARAIVA
VANESSA DE OLIVEIRA SILVA FERRAZ CABRAL
ALDIR SANTOS DE PAULA

86. PROSÓDIA E MENSAGENS INSTANTÂNEAS: INFERINDO ASPECTOS PROSÓDICOS ATRAVÉS DOS *EMOJIS*
MARIA IMACULADA PEREIRA AZEREDO
KARINA DIAS
VERA PACHECO

87. QUESTÕES DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE EM PAUTA: EFEITOS DE SENTIDO EM DOCUMENTOS EDUCACIONAIS
AMANDA VANELE PRATES DOMINGUES
EDVANIA GOMES DA SILVA

88. SINAIS DE APRAXIA DE FALA EM UM SUJEITO COM SÍNDROME DE DOWN: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE ACÚSTICA PARA UM DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL
CAROLINA LACÔRTE GRUBA
MARIAN OLIVEIRA

89. SINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS POR SURDOS
LUCINÉA DA SILVA SANTANA
IONE BARBOSA DE OLIVEIRA SILVA

90. SINTAXE E ESTILO NOS *SERMÕES* DE VIEIRA: UM ESTUDO SOBRE A SUBIDA DE CLÍTICO
RAIANA CRISTINA DIAS DA CRUZ
CRISTIANE NAMIUTI

91. TEXTO DA MEMÓRIA: AS PRÁTICAS SIMBÓLICAS NAS NARRATIVAS ORAIS DO RIO DO ENGENHO (ILHÉUS/ BAHIA)
GISANE SOUZA SANTANA

92. TRANSITIVIDADE VERBAL: UM ESTUDO À LUZ DO FUNCIONALISMO
PATRÍCIA MOTA DO AMARAL LIMA
SOLEANE RODRIGUES LUSTOSA LIMA
VALÉRIA VIANA SOUSA

93. UMA ANÁLISE DA PREPOSIÇÃO A EM TEXTOS JORNALÍSTICOS DO SÉCULO XIX AO SÉCULO XXI
JULINARA SILVA VIEIRA

94. UMA ANÁLISE ESTILÍSTICA DAS QUESTÕES DE GRAMÁTICA NA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA
RAYANA THYARA DE LIMA RÊGO LADEIA
ESTER FIGUEIREDO DE SOUZA

95. UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DA NOÇÃO DE ERRO NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ
MELBIANY BARROS SARAIVA
ALDIR SANTOS DE PAULA

96. USO DE MEMES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
LAURA DE ALMEIDA

97. VARIANTES NEGATIVAS *NÃO* E *NUM* : UMA ANÁLISE SOCIOFUNCIONALISTA DO VERNÁCULO CULTO E POPULAR DE VITÓRIA DA CONQUISTA
SAVANNA SOUZA DE CASTRO
VALÉRIA VIANA SOUSA

98. VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS NO USO DA CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO NO PORTUGUÊS POPULAR DE VITÓRIA DA CONQUISTA E DE RIO DAS RÃS
LÉCIO BARBOSA DE ASSIS
JORGE AUGUSTO ALVES DA SILVA

99. ZUMBI DOS PALMARES NO CORDEL: UMA ANÁLISE SEMÂNTICA
SHEILA FERREIRA DOS SANTOS (UESB/PPGLIN)
JORGE VIANA SANTOS (UESB/PPGLIN)

AJUSTES

ARTIGOS ENVIADOS APÓS O FECHAMENTO.

100. A CORRUPÇÃO EM NÚMEROS NOS PARTIDOS BRASILEIROS: MEMÓRIA E EFEITOS DE VERDADE
CIRO PRATES
MARIA DA CONCEIÇÃO FONSECA-SILVA

101. A POSIÇÃO DE SUJEITO RÉU NO IMPEACHMENT DE DILMA ROUSSEFF
THAIANE DUTRA LUZ COSTA
MARIA DA CONCEIÇÃO FONSECA-SILVA

102. EFEITO DE MEMÓRIA E DE ESPÍRITO DE VINGANÇA NO PROCESSO DE IMPEACHMENT DE DILMA ROUSSEFF
GLAUBER LACERDA SANTOS
MARIA DA CONCEIÇÃO FONSECA-SILVA

103. EFEITO DE MEMÓRIA E EFEITOS DE SENTIDO NA OPERAÇÃO DA POLÍCIA FEDERAL O QUINTO DO OURO
ELLEN FRÓES ALMEIDA SENA GOMES
MARIA DA CONCEIÇÃO FONSECA-SILVA

104. ESTUDO SOCIOFUNCIONAL DA CATEGORIA ADVÉRBIOS: UM OLHAR SOBRE A GRAMATICALIZAÇÃO NOS LOCATIVOS
MIRIAN VALVERDE DE JESUS
VALÉRIA VIANA SOUSA

105. INFLUÊNCIA DOS FATORES EXTRALINGUÍSTICOS NA MARCAÇÃO DA CONCORDÂNCIA VERBAL DE TERCEIRA PESSOA DO PLURAL NA FALA DA COMUNIDADE RURAL DE RIO DAS RÃS – BA
JUSCIMAURA LIMA CANGIRANA
ELISÂNGELA GONÇALVES

106. MEMÓRIA E DISFUNÇÃO SEXUAL COMO EFEITO DE SINTOMA
CARLA CRISTIANE DE OLIVEIRA PINHEIRO
MARIA DA CONCEIÇÃO FONSECA-SILVA

107. O ARTIGO DEFINIDO EM MATERIAIS DIDÁTICOS ATUAIS: ANÁLISE INTRODUTÓRIA DA COLEÇÃO "PORTUGUÊS: LINGUAGENS"
ROSANA CARVALHO BRITO
HUDA DA SILVA SANTIAGO

108. O GÊNERO LETRA DE MÚSICA E AS TEMÁTICAS SOCIAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: USOS E ABORDAGENS
RAFAEL TEIXEIRA GONÇALVES
LAYANE DIAS CAVALCANTE VIANA

Trabalhos publicados

PÔSTER

A DISPERSÃO NA UNIDADE: UMA ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DO AUTOR LITERÁRIO A PARTIR DO POEMA VAIDADE DE RAIMUNDO LOPES MATOS

RAFAELA SANTTOS JANDIROBA[1]

Introdução

Pretende-se pelo presente estudo, amparado na teoria da Análise do Discurso francesa, analisar o processo de constituição do poema *Vaidade,* publicado no livro *Poética no Tempo e no Espasmo*, no ano de 2013, de autoria de Raimundo Lopes Matos - poeta maranhense, professor universitário, radicado na Bahia. Objetiva-se, pela análise descrita, identificar o interdiscurso constitutivo da produção, relacionando-o ao processo de constituição do sujeito-autor. Isso porque assumimos o pressuposto de que "os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito" (PÊCHEUX, 1997, 163). Nesse sentido, a análise volta-se para as relações discursivas produzidas no interior do texto, resultantes do trabalho realizado pelo sujeito que exerce a função-autor, a qual aponta para a dispersão do sujeito na unidade do texto.

A opção pelo poema justifica-se por se tratar de um poema moderno, no qual se faz perceptível um imbricamento de formulações que estabelecem diálogo com o campo literário, com a filosofia, com a teologia, entre outros, bem como o funcionamento de uma constituição subjetiva dispersa, cindida, posto que atravessada e dominada por formações discursivas oriundas de diversos campos do saber.

1. Graduanda do 8º semestre do curso Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB.

Além de Michel Pêcheux (1997), precursor da teoria de análise de discurso francesa, este trabalho vem respaldado pelo embasamento teórico de Eni Orlandi (2002), Graça Paulino, Ivete Walty e Maria Zilda Cury (1995), Jean-François Lyotard (1989), Cecília Almeida Salles (2009), Fernanda Mussalim (2012) e Vinícius Siqueira (2017).

No que tange a estruturação deste trabalho, seguimos a seguinte metodologia: apresentaremos inicialmente nossa base teórica; na sessão seguinte, procederemos à análise discursiva do poema Vaidade, no intuito de identificar o interdiscurso constitutivo da composição literária em análise, a relação entre o contexto histórico, o sujeito discursivo e texto, ou seja, estudaremos o que o poema diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. Por último, apresentaremos breves considerações sobre este trabalho.

Este trabalho contribuirá para compreendermos como o contexto pós-moderno, autor e texto, no caso, o poema "Vaidade" de Matos, estão interligados. Nossa leitura busca ainda compreender a importância da relação do contexto (no caso, o pós-moderno), autor (aqui Raimundo Matos) e texto (poema *Vaidade*), para entender o que o texto diz, como o que está posto nas entrelinhas deste poema, através das memórias discursivas do sujeito enunciativo.

Análise do discurso francesa

A análise do discurso é o campo de estudo que analisa a palavra em curso, ou seja, a língua em funcionamento e os efeitos de sentidos entre interlocutores. O precursor destes estudos na França foi Michel Pêcheux, um estudioso e militante político.

A teoria da AD francesa constituiu-se na conjuntura intelectual da França na década de 60: Ferdinand Saussure e o estruturalismo, Noam Chomsky e a gramática gerativa tradicional, Jakobson, Benveniste e a enunciação, Lacan e o inconsciente, e Althusser e a ideologia. É digno de nota que, em maio de 1968, a França passava por muitos protestos de estudantes reivindicando reformas na educação. Posteriormente, estes estudantes se aliaram aos trabalhadores, o que provocou uma greve geral e enfraqueceu o governo da época. Essa nota se faz necessária para compre-

endermos a intenção de Pêcheux ao criar a AD da França: constituir uma base para análise de discursos políticos.

Então, baseada nas teorias Linguísticas, no Marxismo e na Psicanálise, surge a teoria de análise de discurso francesa. A Linguística é base da AD porque a língua é a base dos processos linguísticos, sendo assim, ela é a nossa materialidade. O Marxismo, por sua vez, torna-se base desses estudos porque através da ideologia e da história, podemos compreender as condições de produção do discurso. Por fim, a AD tem como base a Psicanálise porque nestes estudos, leva-se em consideração o inconsciente e o sujeito.

A análise do discurso busca responder o que o discurso manifesta de maneira explícita e o que ele não expõe explicitamente, mas o constitui significativamente, ou seja, visa analisar a palavra em ação, sobretudo no que está posto nas entrelinhas. Segundo Orlandi (2002, p.16) uma análise de discurso avalia "o homem na história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que produz o que dizer". Analisa-se, então, o discurso considerando o sujeito enunciativo afetado ideologicamente por sua história. Na AD devemos compreender "como um objeto simbólico produz sentidos" (Orlandi, 2002, p.26).

Assim como João Cabral de Melo Neto (1966) afirma que "um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos", podemos dizer que um discurso sempre depende de outro(s) discurso(s) para existir. Entramos na ordem do discurso, pois sempre vai haver o que dizer, e é a partir de nossos lugares sociais que produzimos o nosso discurso. Deste modo, segundo Mussalim (2012, p.122), a Análise do Discurso concebe o discurso como "uma manifestação, uma materialização da ideologia decorrente do modo de organização dos modos de produção social".

Em se tratando do sujeito, a AD considera impossível a existência de um sujeito tanto sem sociedade quanto sem ideologia, de maneira que estas sempre influenciaram no modo de "ser sujeito". Ou seja, ele "não é fruto de escolhas pessoais e, ao mesmo tempo, não é resultado da formação do caráter ou da moral." (SIQUEIRA, 2017). De acordo com Siqueira (2017) o sujeito já nasce em meio ao mundo em movimento e é exposto a diferentes ideologias e práticas sociais ao longo da vida que

o interpelam a tornar-se sujeito. Assim, ele é assujeitado de diferentes maneiras aos valores dos aparelhos ideológicos do estado (família, religião, escola...), entra no movimento do discurso, enuncia de maneiras diferentes a depender da função que ele esteja exercendo na sociedade no momento discursivo.

Por ser disperso, o sujeito pode, por exemplo, ocupar diferentes posições num mesmo texto: ora posicionar-se como professor, ora como poeta. Mussalim (2001, p.133) explica que "o sujeito do discurso ocupa um lugar de onde enuncia, e é este lugar, entendido como a representação de traços de determinado lugar social (o lugar do professor, do político, do publicitário, por exemplo), que determina o que ele pode ou não dizer a partir dali".

A AD defende ainda que não é possível declarar-se consciente sobre o que se diz, pois o discurso sempre é assujeitado ao domínio do outro, de maneira que o inconsciente sempre se sobressai em relação ao consciente, pois este outro é a identificação ideológica do sujeito.

Como já vimos, o sujeito é atravessado por diferentes ideologias; ele é heterogêneo. Dessa maneira, de acordo com Helena (2004 e 2006, p. 82. *apud* SIQUEIRA, 2017), para a AD o que mantém o sujeito no fio do discurso são duas ilusões: 1. ilusão de ser origem e fonte de sentido de discurso; 2. ilusão de que controla o sentido do que se diz.

Com base nesses pressupostos, analisaremos o poema Vaidade, destacando as suas condições de produção, as quais, segundo Orlandi (2002), compreendem o sujeito e a situação enunciativa. Devemos ressaltar que, para a AD, mais importante do que o discurso em si, é o que levou o enunciador a "dizer" daquela maneira, ou seja, analisaremos quais as marcas ideológicas de Matos, considerando o contexto literário no qual o poema em análise foi escrito (pós-modernismo) que o permitiram dizer o que está posto no poema.

Tudo é vaidade

Nesta sessão, procederemos à análise discursiva do poema Vaidade, no intuito de identificar o interdiscurso constitutivo da composição literária em análise, ou seja, estudaremos o que o poema diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.

O poema "Vaidade" de Raimundo Matos foi publicado no livro *Poética no Tempo e no Espasmo*, no ano de 2013, o qual apresenta uma coletânea de textos do referido vate. *Vaidade* é um poema lírico, livre de metrificações e aborda a temática da efemeridade, pois trata da vaidade do ser humano.

A partir dessa temática bem como do ano de publicação desse discurso, nota-se que este está inscrito no contexto do pós-modernismo, o qual foi constituído no início do século XXI. Para Jean-François Lyotard em "A Condição Pós-moderna" (1989), pós-modernismo "designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do século XIX" (p.11), ou seja, *Vaidade* ultrapassa o movimento modernista apresentado na semana de arte moderna de 1922, em que os artistas "não sabiam o que queriam, mas sabiam o que não queriam", numa tentativa de ruptura abrupta da tradição.

No contexto do pós-modernismo, por sua vez, critica-se mais as relações fluidas dos seres humanos, o progresso tecnológico e industrial vazios de conteúdo humano, de ética e de significados sociais. Nesse cenário, emerge uma forte discussão sobre a efemeridade da vida e das coisas em geral. É importante analisar o discurso de Matos nesse contexto, pois, para facilitar a atribuição de sentidos a um determinado discurso, temos que saber o contexto histórico em que ele foi produzido.

Atualmente, nessa era pós-moderna em que vivemos, o espaço tornou-se amplo, uma vez que as novas tecnologias, principalmente a internet, aproximou a relação entre os povos de todo o mundo, constituindo assim, uma aldeia global onde é possível conhecermos diversas culturas sem sair do lugar. O tempo, por sua vez, tornou-se curto tendo em vista que as pessoas não o aproveitam e estão, a todo momento, correndo contra o relógio, não vivendo e sim sobrevivendo no mundo. Os indivíduos passam a ter relações fluídas, mudam facilmente de opinião e se tornam cada vez mais individualistas.

Em se tratando da estética do movimento literário Pós-Modernista, David Harvey (2007) destaca:

> Começo com o que parece ser o fato mais espantoso sobre o pós-modernismo: sua total aceitação de efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico [...].O pós-modernismo nada, e até se espoja, nas fragmentárias e caóticas correntes da mudança, como se isso fosse tudo o que existe (VARVEY, 2007, p.49).

No discurso *Vaidade*, percebemos os traços deste movimento, pois traz como temática o que é passageiro, por exemplo, destacamos o 9º verso:

TODOS SÃO VAIDOSOS PORQUE, NOVOS E IDOSOS, PASSAM

Já na estrutura do poema, encontramos recursos estilísticos como o uso das reticências. De acordo com Vera Pacheco (2008) este uso **sugere a suspensão do pensamento**, assim como também serve para deixar o sentido da frase "em aberto", deixando uma interpretação pessoal do leitor**, além de demonstrar um comportamento prosódico.**

Uma característica marcante nos textos de Matos é refletir sobre experiências cotidianas. Entre tantas formas, estas experiências se transformam em poemas e contos. Matos é o tipo de poeta/artista segundo a definição de Salles: "O artista explora o mundo em toda sua riqueza, daí ser considerado um canibal da realidade". É o que podemos observar no poema que passaremos a analisar.

Já no primeiro verso do poema em análise, é assegurado que todas as coisas que são passageiras são vaidade: "Tudo que passa é vaidade". Em seguida ele afirma "eu passo e repasso, logo sou vaidade" (versos 2 e 3 do primeiro parágrafo). Ao utilizar as palavras "passar e repassar" o sujeito demonstra que está em constante movimento, em um fluxo continuo. O sujeito-autor trata a "vaidade" como algo intrínseco do ser humano, sendo assim, ele também assume a condição de sujeito efêmero, passageiro, e por consequência introduzida pela conjunção conclusiva "logo" assume a condição de um ser vaidoso.

Neste parágrafo destacamos a necessidade de voltarmos nossos olhares para o sujeito enunciativo*,* no intuito de, ao olharmos para ele, podermos compreender melhor o seu discurso. Conforme afirma Siqueira (2017) "o sujeito é um efeito

ideológico elementar, pois a ideologia transforma indivíduos concretos em sujeitos concretos através da interpelação por meio da função ideológica dos aparelhos de Estado".

Identificamos no poema *Vaidade* formulações que se inscrevem no âmbito do discurso religioso. O primeiro verso do poema apresenta uma alusão explícita aos versículos do livro do Eclesiastes, um dos livros poéticos e sapienciais do Antigo Testamento da Bíblia cristã: "Vaidade de vaidades, diz o pregador, vaidade de vaidades! Tudo é vaidade" (BÍBLIA, Eclesiastes 1, 2).

Essa correspondência nos remete à afirmação de Mussalim (2001, p.133), segundo a qual: "o sujeito do discurso ocupa um lugar de onde enuncia, e é este lugar, entendido como a representação de traços de determinado lugar social (o lugar do professor, do político, do publicitário, por exemplo), que determina o que ele pode ou não dizer a partir dali" (MUSSALIM, 2001, p.133).

Nesse sentido, aqui, o sujeito enunciador ocupa o seu lugar social de Teólogo. Graduado em Teologia e seguindo diariamente sua profissão de Pastor, o discurso de Matos está submetido ao discurso da religião, que é apontado por Althusser (1980) um aparelho ideológico de estado.

Os três versos seguintes do poema encontram-se organizados a partir de uma estrutura silogística:

TODO SER HUMANO É VAIDOSO.
EU SOU UM SER HUMANO E POR SER DEMAIS HUMANO,
LOGO SOU EU VAIDOSO.

Na segunda estrofe, o estudioso utiliza de recursos de raciocínio lógico para afirmar o sentido de efemeridade, representado pela vaidade, como sendo algo que existe e é indubitável, ou seja, de acordo com o discurso em análise, a vaidade é condição inata do ser humano. Essa estrutura silogística advém do campo da Filosofia, a qual Aristóteles considerava como argumentação lógica perfeita, na qual a partir de três declarações que se conectam, é possível deduzir-se uma conclusão ou resultado consequente das declarações antecedentes.

Aqui, o sujeito enunciativo expõe a base filosófica da sua posição de graduado em Direito. Esta relação se estabelece porque a filosofia fornece uma base para o

desenvolvimento do raciocínio crítico acerca dos valores sociais e senso de Justiça e natureza humana que são estudados nos cursos de Direito. Toda graduação neste curso tem alguma disciplina voltada para a área filosófica. Com isso, apesar de não exercer a função de advogado, por ser graduado em Direito, o sujeito enunciativo estudou e se apropriou, dentre outras coisas, do conhecimento filosófico.

Estes versos estão debruçados sobre a essência filosófica. O próprio conceito de "ser" é filosófico e foi/é alvo de grandes discussões entre os filósofos, por exemplo: para Parmênides o princípio das coisas está no ser, já para Heráclito está no devir (no vir a ser), Sócrates, por sua vez procura a "razão de ser" de todas as coisas (a essência).

Para a filosofia, o poeta é considerado um *aedo* porque quando ele fala, transmite a *alétheia* (a verdade). É necessário conhecer e reconhecer o *Arché* (princípio), a sua origem, para, então, enfrentar a realidade e trabalhá-la de modo eficiente e inteligentemente. É exatamente o que o sujeito discursivo expõe neste segundo parágrafo: o enunciador reconhece sua natureza humana e consequentemente assume a essência comum aos seres humanos: a vaidade.

O texto é uma unidade ilusória, já que atravessado por esses diversos sujeitos: o pastor, o filósofo, o literato, o professor. Ou seja, esse texto é imbricado por diferentes ideologias formadas a partir de posições sociais distintas, porém todas fazem parte da memória discursiva do sujeito, a partir da posição que Matos assume.

Na terceira estrofe do poema em análise, o poeta rejeita a ideia de eternização do ser humano ao mesmo tempo em que reforça seu conceito sobre a tendência transitória da vida, visto que o estudioso afirma que todos passam independente de serem novos ou idosos.

VAIDOSO É QUEM APARECE POR PASSAR.
VAIDOSO É QUE DESAPARECE PASSANDO PELO QUE PASSA.
TODOS SÃO VAIDOSOS PORQUE, NOVOS E IDOSOS, PASSAM...

Na transitoriedade da vida, vaidoso é aquele que aparece, ou seja, aquele que se destaca por onde passa. Porém, no segundo verso desta estrofe também compreendemos que com o passar do tempo e as diferentes experiências e circunstâncias que estamos sujeitos na vida, tudo se "desgasta" e desaparece, assim como

a beleza que hoje se pode ter e amanhã não mais, do mesmo modo a identidade também se constrói e reconstrói num processo de *devir.*

É certo que a cada experiência estamos (todos) nos modificando como metamorfoses ambulantes. Não somos seres estáticos como também o processo de ensino e aprendizagem não é estático, viver é deixar-se modificar, a vida é um fluxo e estamos de passagem. A partir disso, notamos que nesses versos, Matos assume a posição do literato: aquele que domina a técnica de produção literária.

Em se tratando da produção literária Graça Paulino, Ivete Walty, Maria Zilda Cury (1995) abordam que:

> O código verbal na literatura tem uma extensão de formas e significações tão grande que impede sobremaneira o esgotamento de um texto em si mesmo. Em tal processo, a linguagem literária invade o domínio de outras linguagens, ao mesmo tempo em que se deixa penetrar por elas. (PAULINO, WALTY E CURY, 1995, p. 20).

No discurso literário nunca se esgota o que se tem a dizer, ensinar e aprender, pois a literatura, como o discurso em análise, também é atravessada por diversos domínios discursivos.

Notamos na construção de *Vaidade* que a nossa natureza é passageira, como é sugerido também pelas artes Vanitas. Percebemos a fragilidade e insignificância que é a vida humana diante do tempo que não para bem como da morte que é a certeza de todo ser vivo. Nesse sentido, aqui o sujeito discursivo assume sua posição de Poeta, que por sua vez é um artista literário, pois Matos faz uso da palavra para fazer arte. Além disso, o sujeito enunciador já coordenou grupo de estudo na área arte, o que demonstra que ele possui um vasto conhecimento sobre o assunto.

É interessante pontuar que os três primeiros versos deste poema de Matos são construídos com afirmações e a quarta e última estrofe é constituído apenas com interrogações:

ECLESIASTES?
FILOSOFIA?
ARTES?

De acordo com Salles (2009) “Ao analisarmos o processo criativo através das pegadas que o artista deixou, estamos, na verdade, vendo como este escritor entra em contato com o que está a sua volta”. Ao mesmo tempo em que o sujeito enunciador reafirma que seu discurso é constituído através da relação dialógica entre os conhecimentos da Filosofia, das Artes, e do Eclesiastes, demonstrando o interdiscurso presente no poema bem como a flexibilidade transdiciplinar do estudioso, no sentido de que o poeta passa entre, além e através das disciplinas, na tentativa de compreender da complexidade do mundo. O vate faz uma abordagem poética encantadora, trazendo para o contexto pós-moderno a temática da efemeridade abordada em diferentes gêneros textuais por tantos anos.

Percebemos que o sujeito discursivo de *Vaidade* é heterogêneo, assume diferentes posições no discurso e incorre na ilusão discursiva, pois neste ultimo parágrafo ele retoma o seu discurso para explicar e/ou reforçar o que diz, numa tentativa de colocar-se como “senhor onisciente” no que diz respeito ao seu discurso, como se pudesse controlar os sentidos do que foi dito. Porém o sujeito é clivado, não possui domínio sobre os sentidos possíveis que podem surgir a partir da leitura (no sentido amplo da palavra) do seu discurso.

Classificamos o poema *Vaidade* na lógica do pós-modernismo, visto que o termo “pós-modernismo” aqui empregado refere-se ao movimento em que atualmente é a condição geral da nossa sociedade. Poderíamos relacionar este pós-modernismo com a efemeridade da vida, das coisas e das pessoas, pois o que é efêmero passa, e na nossa sociedade tudo passa de maneira rápida como uma ventania, tudo “perde o brilho” rapidamente. Para a Filosofia, efêmero é tudo aquilo que demonstra pouca relevância, tudo que é pouco profundo bem como sem fundamento.

Afinal, o que é “Vaidade”? Para a Filosofia é tudo que demonstre pouca relevância como também tudo que é pouco profundo. Para as artes, a vaidade tem estilo próprio conhecido como “Vanitas” que advém do latim e significa “futilidade”. Este tipo de arte reflete a insignificância da vida.

Considerações finais

Com a certeza de que um texto jamais vai se esgotar, pois podemos fazer inúmeras leituras sobre ele, neste trabalho apresentamos apenas uma leitura possível do poema *Vaidade,* do poeta Raimundo Matos.

Através da nossa leitura, constatou-se que *Vaidade* é um poema pós-moderno, livre de metrificações, o qual se aborda uma temática relevante ao contexto em que vivemos por se tratar da efemeridade do ser humano.

Na construção deste poema, além da liberdade poética e os conhecimentos de literatura, o sujeito discursivo apresentou um vasto conhecimento sobre diferentes ciências na construção de seus texto, por exemplo, filosofia, teologia e artes, demonstrando, assim, uma relação dialógica interdiscursiva.

Através deste estudo, nos propomos a contribuir para compreensão sobre a importância da relação do contexto (no caso o pós-moderno), autor (aqui Raimundo Matos) e texto (poema *Vaidade*), para entender o que o texto diz, como também o que o constituí significativamente apesar de não está explícito, contudo pode ser compreendido através das marcas que o sujeito enunciativo deixou em seu discurso, ou seja, o que está posto nas entrelinhas deste poema. Através dessas marcas, foi possível perceber como a memória discursiva de Matos se manifestou no discurso analisado.

Referências

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1980. Disponível em < https://docs.google.com/file/d/0Bxad4Ol-hCVbNWdSeFpiYk91Rjg/edit?pli=1 >. Acesso em 17/05/2018.

BENTES, Ana Christina; MUSSALIM, Fernanda. *Introdução à Linguística* 2. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FAÇANHA, Luciano da Silva. *A importância da filosofia para o curso de direito.* Disponível em < http://www.paradigmas.com.br/index.php/revista/edicoes-21-a-30/edicao-27/312-a-importancia-da-filosofia-para-o-curso-de-direito >. Acesso em: 25/04/2018.

HARVEY, David. *A Condição pós-moderna*: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 16ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LYOTARD, J. F. *A Condição Pós-moderna*.Viseu: Gradiva, 1989.
MATOS, Raimundo. *Poética no tempo e no espasmo. 1. ed. Curitiba, PR: CRV 2013.*
MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução a linguística* – domínios e fronteiras. V.3, 2ª ed; São Paulo, Cortez, 2001, p.133.
ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura.* São Paulo: Cortez, 2002.
ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso:* princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2002.
PACHECO, Vera. *Informações visuais e percepção prosódica:* A contribuição dos sinais de pontuação. Alfa, São Paulo, 52 (2): 503-519, 2008.
SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística.* 4ª Ed. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2009.
SIQUEIRA, Vinícius. *O Sujeito – Michel Pêcheux.* Disponível em < http://colunastortas.com.br/2017/03/22/o-sujeito-michel-pecheux >. Acesso em: 06/04/2018.

PÔSTER

A ETAPA DE REVISÃO E A REESCRITA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA RESENHA ACADÊMICA

ANA CLAUDIA OLIVEIRA AZEVEDO[1]
MARINA MARTINS PINCHEMEL AMORIM[2]
SANDY TAVARES DE ALMEIDA[3]
MÁRCIA HELENA DE MELO PEREIRA[4]

Introdução

Quando o texto é vislumbrado somente do ponto de vista de sua produção final, muitas peculiaridades que o enriquecem acabam não sendo observadas pelo pesquisador da linguagem. Já dados do processo de construção de um texto evidenciam uma série de aspectos que ajudam o pesquisador a compreender as operações envolvidas na atividade de escrita. Neste trabalho, lançamos mão de uma observação do texto sob uma perspectiva processual, o que revela, através da perscrutação das etapas de produção de um texto, particularidades a respeito da relação do sujeito com a linguagem. Nosso objetivo é investigar a etapa de revisão e analisar as operações de reescrita efetuadas durante a escrita de uma resenha

1. Graduanda do curso de Letras Modernas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e integrante do Projeto de Pesquisa "A relação entre estilo e gênero vista sob a perspectiva processual: desvendando os segredos da criação".

2. Graduanda do curso de Letras Vernáculas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e integrante do Projeto de Pesquisa "A relação entre estilo e gênero vista sob a perspectiva processual: desvendando os segredos da criação".

3. Graduanda do curso de Letras Modernas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e integrante do Projeto de Pesquisa "A relação entre estilo e gênero vista sob a perspectiva processual: desvendando os segredos da criação".

4. Professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários e docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística, ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (DELL- PPGLin-UESB). Coordenadora do Projeto de Pesquisa "a relação entre estilo e gênero vista sob a perspectiva processual: desvendando os segredos da criação".

por uma dupla de discentes do curso de Ciência da Computação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), identificadas como M e ML. Com base nisso, questionamos: em quais momentos do processo de escrita a dupla realiza a revisão e a reescrita do texto? Quais são as operações de reescrita efetuadas nesse processo? Quais fatores levaram-nas a realizar tais operações? Questões como essas, uma vez elucidadas, revelam aspectos importantes para a compreensão das etapas de revisão e de reescrita de um texto.

Para termos acesso ao processo de construção desse texto, fizemos a opção pela escrita conjunta, para que pudéssemos gravar a conversa que a dupla manteria entre si durante a elaboração do texto. Com esta gravação, teríamos acesso às dúvidas que as escreventes tiveram, às escolhas linguísticas que empreenderam, etc. Uma semana após a elaboração do texto, fizemos uma entrevista com a dupla, questionando-a a respeito das operações de reescrita que realizaram. Além disso, solicitamos às escreventes que, ao fazerem modificações no texto, deixassem-nas legíveis, para que pudéssemos observar as operações de reescrita realizadas por elas.

Para organizarmos nossos dados, fizemos uso dos recursos teórico-metodológicos da Crítica Genética, uma área da literatura que dá ao texto a perspectiva do processo. Também utilizamos o esquema de escritura proposto por Flower e Hayes (1980), modelo que descreve detalhadamente as diferentes operações intelectuais que realiza um escrevente para elaborar um texto. No que se refere ao conceito de gênero, adotamos a abordagem sociointeracionista de Mikhail Bakhtin (1997).

Em linhas gerais, o termo “gêneros do discurso” é uma nomenclatura postulada pelo Círculo Bakhtiniano para determinar os tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo eles orais ou escritos (BAKHTIN, 1997). Um gênero é formado por três pilares: tema, conteúdo temático e estilo (podendo ser do gênero ou individual). No caso deste trabalho, como já exposto, o gênero do discurso em observação é a resenha, gênero de grande circulação no meio acadêmico, sendo imprescindível para qualquer universitário seu domínio.

De acordo com Motta-Roth (2010), a resenha é um gênero discursivo com características avaliativa e informativa, usado na academia para avaliar, criticar ou elogiar o resultado de uma produção intelectual (livro, filme, álbum, pintura, etc.). A autora ressalta que o resenhador tende a colocar seus comentários de acordo com

a área do conhecimento que está inserido e apresenta a estrutura básica da resenha, que consiste em: (i) apresentar; (ii) descrever; (iii) avaliar; (iv) (não) recomendar.

O processo de construção textual

Os pesquisadores americanos Hayes e Flower (1980) veem a escrita como um conjunto de processos mentais orientados por metas que o escrevente pleiteia alcançar com seu texto. Para identificar essas etapas envolvidas durante a construção de um texto, os autores elaboraram um modelo cognitivo processual de escrita constituído por três unidades: a situação de comunicação, a memória de longo prazo do escritor (MLP) e os processos de escritura, sendo esta última a que, de fato, nos interessa. De acordo com os autores, a última unidade do modelo, o processo de escrita propriamente dito, é formada por três outros subprocessos básicos: o planejamento, a elaboração textual e a análise (avaliação e revisão); todos esses subprocessos são fiscalizados por um monitor, que, geralmente, é o próprio escrevente do texto.

A etapa de planejamento consiste em selecionar ideias para compor o texto e organizá-las, o que pode ocorrer de diversas maneiras, desde fazendo um planejamento mental a um planejamento formal e escrito. Além disso, nessa etapa, o escrevente estabelece as metas que visa atingir com sua produção e, para isso, como apontado por Passareli (2012), ele levará em consideração o perfil do seu leitor. Os procedimentos que norteiam a segunda etapa, ou seja, a elaboração textual, estão interligadas com as questões de textualidade. Aqui, o escrevente organizará seus conceitos, de modo a seguir as convenções formais e lexicais da língua, assim como os mecanismos responsáveis por fazer do texto um texto e não mero aglomerado de frases, aproximando-o do público-alvo. Por fim, a etapa de análise constitui o momento no qual o escrevente avalia seu texto e, consequentemente, revisa-o, a fim de refinar o produto final.

O modelo processual proposto por Hayes e Flower é flexível, uma vez que apresenta o processo de escrita e suas etapas como não-lineares, o que significa que elas podem ocorrer em diferentes momentos da composição, como também podem coocorrer. Assim, momentos de revisão podem preceder novas etapas de planejamento e elaboração textual, por exemplo. Ademais, cabe ressaltar que as características

desse modelo permitem compreender o processo de escrita de maneira mais ampla, pois é possível vê-lo em sua gênese e hipotetizar, com respaldo nos dados, os motivos que levaram os sujeitos a realizarem determinadas operações no texto.

Apresentamos, a seguir, características particulares da etapa de revisão, bem como das operações de reescrita ocasionadas por ela, haja vista que são para essas etapas que dirigimos o nosso interesse, neste trabalho.

A etapa de revisão e a reescrita

Passareli (2012), ao estabelecer uma ligação entre a revisão e a reescrita, postula que ocorrências de reescrita podem ser notadas durante a etapa de revisão, caracterizada como o momento no qual o escrevente "passa a desempenhar o papel de leitor de si mesmo" (PASSARELI, 2012, p. 160). Ou seja, conforme a autora, a etapa de revisão é uma retomada ao texto escrito, com o objetivo de analisar a congruência de elementos relacionados com a adequação da língua escrita à norma padrão – no caso de textos formais –, bem como aceitabilidade e acessibilidade ao público para o qual ele será direcionado. Em suma, na revisão, o escrevente constatará o grau de clareza e coerência do seu texto, observando forma e conteúdo e, assim, efetuando as alterações necessárias.

Desse modo, uma vez detectadas as melhorias que necessitam ser feitas, durante a revisão, o escrevente realiza a reescrita de seu texto, ação vista por Passareli (2012) como algo que nasce do processo de revisão. A reescrita é, portanto, o momento no qual o escrevente, ao analisar o próprio texto, fará com que ele sofra alterações lexicais, ortográficas, sintáticas, gráficas, etc., empenhando-se em buscar o melhor resultado final possível.

Calil e Felipeto (2010) apontam que, ao investigar essas mudanças escriturais e estruturais, Fabre (1986) estabeleceu quatro operações metalinguísticas e epilinguísticas que orientam o processo de reescrita, quais sejam: supressão (retirada de elementos linguísticos sem uma reposição); substituição (supressão de um elemento, seguida de sua troca por um outro item); deslocamento (ação de mover elementos para outro lugar do texto) e adição (inserção de elementos, como ortográficos, gramaticais, etc). Ademais, os autores salientam que, de acordo com Fabre, tais operações podem produzir ou levar à efetuação de outra, ou seja, são operações que

se inter-relacionam, de maneira que estabelecer demarcações entre elas pode ser uma atitude problemática.

Neste trabalho, apresentamos ocorrências de como as etapas de revisão e reescrita estão interligadas. A todo momento em que as escreventes revisam o texto, fazem operações de reescrita, como veremos mais detalhadamente na análise dos dados, a seguir.

Análise dos dados

Inicialmente, vejamos o texto final, tal como considerado acabado pela dupla:

> "O curta metragem, Vida Maria, ganhador do 3° Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo, trata-se de uma animação, produzida por VIACG, em que, com tons quentes e marcantes, retrata a triste realidade das Marias do sertão brasileiro.
> Esta animação, que com seus aproximados 9 minutos, descreve a vida de Maria José, protagonista da história, que ainda quando criança, demostra interesse pelos estudos e, devido a falta de esclarecimento da mãe, é obrigada a se submeter aos duros trabalhos rurais e domésticos para assim, garantir a sua, e a sobrevivência de sua família.
> Maria é o símbolo de uma sociedade oprimida pelo Estado, que, devido ao seu desprovido grau econômico, crítico e cultural, tem por consequência, uma frustração e uma acomodação incapaz de dar novos rumos à história social.
> Com brilhante clareza de expressão, Márcio Ramos, roteirista do curta, proporciona ao espectador, uma profunda e analítica reflexão, através do interminável ciclo das Maria".

Como dissemos na introdução, para apreendermos o processo de construção desse texto, optamos pela escrita conjunta, para que fosse possível captar as operações processuais efetuadas ao longo de sua escrita. Assim, dispomos de dados do diálogo estabelecido pela dupla durante a escrita do texto, da entrevista realizada posteriormente com elas pelos pesquisadores, e, além disso, do rascunho do

texto. A análise desses dados permitiu-nos observar que a dupla de escreventes, M e ML, realiza, muitas vezes, simultaneamente, as etapas de elaboração textual e revisão – que, consequentemente, ocasiona episódios de reescrita. Vejamos alguns desses momentos.

No momento em que escrevem o primeiro parágrafo da resenha, as escreventes já efetuam operações de reescrita: realizam substituições de palavras e sintagmas (substituem, por exemplo, cores "quentes" por cores "fortes" e trocam "aborda por "trata-se de"), além de um deslocamento de oração (inversão de ordem das informações). Os dados abaixo mostram um trecho da conversa em que as estudantes decidem efetuar, nesse primeiro parágrafo, a operação de deslocamento:

> **M:** Produzido por Trio Filmes, trata- se de uma animação... (Pausa) Humm... Trata- se de uma animação... Ó, vou escrever e aí, a gente muda depois. Trata- se de uma animação... A gente deveria ter colocado ao contrário, ó: Não sei o que, trata- se de uma animação, produzida pela Trio Filmes, em que não sei o que, não sei o que, não sei o que...
> **ML:** Joga aí. Às vezes, às vezes funciona.
> **M:** Vamo trocar, inverter a ordem aqui. Trata- se de uma animação, produzida vem aqui... Produzida por Trio Filmes vem depois. Isso aqui vem aqui. Esse produzido por vem pra cá. (Pausa) Hum... Cadê? Aqui, ó: O curta metragem Vida Maria, ganhador do 3° Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo, trata- se de uma animação, produzida por... Oí, ficou legal... Que conta, é... Em que seus personagens, não... Em que o cenário...
> **ML:** Como é que é o negócio aí?
> **M:** Inverter essa posição aqui, ó...

O trecho acima mostra que, durante a leitura do que já haviam escrito no primeiro parágrafo do texto, M e ML optam por inverter a ordem de uma determinada informação, colocando a frase "trata-se de uma animação" antes de "Produzido por Trio Filmes". Esse deslocamento acaba ocasionando uma outra operação de reescrita: a adição do sintagma "em que". Assim permaneceu esse trecho: "O curta metragem, Vida Maria, ganhador do Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo, trata-se de uma

animação, produzida por Trio Filmes, em que, com tons quentes e marcantes retrata a triste realidade das Marias do sertão brasileiro".

Após concluírem o primeiro parágrafo, no qual realizam a revisão e a reescrita ao mesmo tempo em que planejam e escrevem o texto, as escreventes releem o que haviam escrito e ficam em dúvida sobre algumas expressões que utilizam, sobre as quais deixam para discutir mais tarde, como, por exemplo, o uso da preposição "por", no trecho "produzida por Trio Filmes". Na entrevista, ao serem questionadas sobre o motivo que lhes teria levado a ler o parágrafo antes de prosseguir com a escrita do texto, M e ML afirmam que a leitura geral do primeiro parágrafo era importante para desenvolver o texto e também para ver se o que haviam escrito estava coerente. Além disso, de acordo com ML, a introdução seria o elemento chave do texto, por isso precisaria estar bem escrita.

Depois disso, a dupla segue com a escrita e efetua, durante a elaboração do segundo parágrafo, operações de substituição de sintagma, adição de marca gráfica (vírgula), supressão de sintagma e deslocamento de palavra, ou seja, encontramos, apenas no segundo parágrafo, as quatro operações de reescrita detalhadas por Fabre, mencionadas por Calil e Felipeto. Quando terminam o segundo parágrafo, as estudantes notam que ele precisa de ajustes, porém, deixam novamente para efetuá-los depois, conforme a conversa que mantêm nesse momento da produção:

ML: Tá ruim?
M: Tem alguma, algumas coisas, alguma coisa errada aqui, vírgula, sei lá, alguma coisa assim, pontuação.
ML: Mas o enredo em si?
M: Ah, eu acho que tá bom.

Como vimos acima, ML pergunta se o parágrafo ficou ruim e M lhe responde, comentando que há alguns erros de pontuação. ML redireciona a pergunta e questiona se o enredo fora bem descrito ali, e M o considera bom. Assim, adiam a revisão da pontuação do segundo parágrafo para outro momento, qual seja: na etapa de análise.

Após a releitura desse segundo parágrafo, as alunas iniciam a escrita do terceiro parágrafo. Durante sua escrita, também efetuam operações de reescrita, a saber: supressão de palavras e sintagmas e deslocamentos de item lexical.

Em seguida, M e ML começam a escrever o parágrafo de conclusão. Ao longo de sua escrita, assim como nos outros parágrafos também, como temos visto, as escreventes revisam e reescrevem informações. Elas adicionam e substituem sintagmas, chegando a refazer uma substituição (Riscam “das Marias” e colocam em seu lugar “de um dos maiores símbolos”; em seguida, riscam “de um dos maiores símbolos” e colocam “das Marias” novamente e, mais uma vez, riscam “das Marias”). Assim permanece o trecho: “Com brilhante clareza de expressão, Márcio Ramos, roteirista do curta, proporciona ao espectador, uma profunda e analítica reflexão através do interminável ciclo das Marias”

É nesse momento que a dupla faz o deslocamento planejado na leitura do segundo parágrafo. Movem, então, uma oração inteira – “permite ao espectador uma profunda e analítica reflexão” – do segundo parágrafo para o último. Na entrevista, elas explicam o motivo da recolocação dessa informação em outro parágrafo:

> **Pesquisador 3**: Então relocam essa parte para o parágrafo anterior. Dizem: *jogar no parágrafo anterior. Dá ctrl c, ctrl v. Jogar tudo num só. Fica ruim? Acho que não, mas tem que desenvolver mais...* Por que fizeram a relocação desse trecho para o parágrafo anterior?
> **Pesquisador 1:** Vocês lembram?
> **M:** Eu já falei... (...) Eu já não tinha gostado muito dele no...
> **ML**: Lá no início.
> **M:** No início. Mas era uma informação que a gente achava que deveria ter...
> **ML:** A gente colocou ela lá... Depois acha um lugar pra botar ela.
> **M:** (...) É. Quando veio, no final me veio a idéia de colocar ela no final, e encaixou. Então... Porque o que a gente tava querendo dizer era o que tava sendo dito em cima, então, se tava se a gente trouxesse a ideia de cima pra baixo, ficaria melhor do que repetir informação.

As alunas reafirmam, nesse momento, que estavam insatisfeitas com o parágrafo anterior – fato que já haviam observado ao comentarem sobre a escrita deste parágrafo – e tiveram a ideia de juntar os dois parágrafos para que não escrevessem outro parágrafo com informações repetidas. Assim, justificam o deslocamento como

uma forma de não deixar o texto redundante. A constatação de que seria necessária remoção da informação do outro parágrafo para que apareça somente depois, de maneira não repetitiva, mostra que o texto deve ser considerado como um todo, uma vez que a coerência depende dessa visão do conjunto textual. Essa alteração faz com que a dupla de escreventes retorne ao segundo parágrafo para realizar duas substituições, a fim de deixá-lo mais claro, após o deslocamento feito. Dessa forma, as alunas comprovam o que é postulado por Hayes e Flower (1980), para quem a etapa de análise (revisão) leva a novos ciclos de planejamento e elaboração textual.

Após terminarem a escrita de sua resenha, M e ML resolvem fazer uma leitura de todo o texto, ou seja, efetuam a etapa de análise do texto. Durante essa análise, as poucas operações de reescrita efetuadas consistem, em sua maioria, em modificações nos sinais gráficos – adição de vírgulas e supressão de vírgula e crase – e uma substituição lexical para correção de uma informação equivocada.

A análise desses dados evidencia que, por meio da revisão, que levou a alterações no texto (operações de reescrita), a dupla de escreventes percebe a importância da organização das ideias no texto. As próprias alunas comentam, na entrevista, a importância dessas operações que realizaram:

> **Pesquisador 3:** Depois, fazem uma nova transposição, dessa vez do segundo parágrafo para o último, nessa parte: esta animação, permite, ao espectador, uma profunda e analítica reflexão... No último parágrafo, essa parte é escrita da seguinte forma: [...] proporciona, ao espectador, uma profunda e analista reflexão, através do interminável ciclo das Marias. Por que tirar essa parte do segundo parágrafo e trazer para o último?
> **M:** Organização de ideias, eu acho.
> **Pesquisador 1**: Organização de ideias né?
> **M:** Só dá uma sequência na ideia, ficava melhor embaixo do que em cima, aí trouxe pra baixo.

Passareli (2012), ainda a respeito da etapa de reescrita e revisão, afirma que é na revisão que ocorre a constatação da clareza das ideias expostas no texto. Em outras palavras, nessa etapa, para a autora, o escritor tem por objetivo averiguar a organização de seus conceitos, para que haja uma adequação do texto ao destina-

tário, o que pode ser evidenciado na decisão das estudantes em trocar a ordem de suas ideias, na resenha, adequando a estrutura, em busca de uma clareza maior.

Durante a etapa de análise/revisão, ao lerem, novamente, uma parte do que haviam escrito, as estudantes discutem acerca de uma colocação ou não de uma vírgula, num determinado momento do texto. Na entrevista, elas ressaltam que a pontuação é sempre um aspecto importante, mas não conseguem elucidar o porquê da colocação ou não no sinal de pontuação. M conclui que essa inserção no texto ajudaria o leitor a compreendê-lo com mais facilidade, como mostra esse momento da entrevista:

> **Pesquisador 2:** Ao passarem à leitura do terceiro parágrafo, discutem sobre a inserção de uma vírgula em: *Maria é o... vírgula... tem por consequência...* Comentam mais uma vez*: não sei se tem essa vírgula não.* Colocar os sinais de pontuação era importante para a resenha?
> **M:** Sim. Pontuação é sempre importante. Sempre importante. Agora, por que que foi colocado ou não foi colocado é uma boa...
> [...]
> **Pesquisador 2:** Aí vocês ficaram na dúvida se tinha uma vírgula aqui antes de...
> **M:** 'que devido à'...
> **Pesquisador 2:** Consequência. Se tinha vírgula antes de colocar consequência.
> **ML:** Rapaz, eu num lembro não, pra te ser sincera.
> **Pesquisador 1:** Bom, vocês estavam procurando se adequar à norma culta.
> **M:** É. Uma forma que desse pra entender melhor.

Mais uma vez, essa realização pode ser justificada por Passareli, pois, conforme a autora, há um equívoco entre escritores que possuem maior dificuldade com a revisão, uma vez que dedicam maior preocupação com rudimentos da gramática e da ortografia, confundindo revisão com edição, uma quarta etapa do processo de escrita, que diria respeito à cautela com o caráter público do texto, por parte do escritor. Encaixar M e ML nesse padrão de escritores possuidores dessa dificuldade

é possível, haja vista que estão na fase de aprendizado de como elaborar uma resenha.

Na entrevista, as escreventes são questionadas sobre uma mudança que fizeram no texto, após lerem o terceiro parágrafo que haviam escrito, retirando a expressão “cuja” do trecho que haviam criado, como os dados mostram:

> **Pesquisador 1:** Ao lerem o terceiro parágrafo, mudam a ordem de um trecho: antes: Maria é o símbolo de uma sociedade oprimida pelo estado, que cuja consequência marcante, devido ao seu grau desprovido...e colocam: Maria é o símbolo de uma sociedade oprimida pelo Estado, que, devido ao seu desprovido grau econômico...O que vocês repararam de errado no primeiro trecho?
> **M:** Não, foi porque o ‘que’ ficou sem... Com o ‘que’ ficava mais...
> **Pesquisador 1:** Melhora né? A história do ‘cujo’ né? Eu acho... Ele sai nesse momento...
> **M:** Aí, entra o ‘que’.
> **Pesquisador 1:** Ele sai e entra o ‘que’ e optam pelo ‘devido ao’. Sai ‘cujo’, porque ninguém sabe usar esse ‘cujo’.
> **M:** Esse cujo é uma complicação.
> **ML:** É o dito cujo.

Passareli (2012) afirma que quanto mais o escritor revisa seu texto, maior será sua percepção da importância desse passo, ou seja, o da revisão, para um bom produto final. Com M e ML, essa nuança específica pode ser percebida, pois as estudantes se dão conta de como houve melhoria na clareza do texto com a troca da ordem das ideias, colocando uma reflexão que estava no começo do texto para o final. Este trabalho que foi realizado em decorrência da revisão que fizeram, no processo de reescrita do texto.

Considerações finais

Neste artigo, objetivamos analisar as operações de reescrita efetuadas por uma dupla de escreventes durante a etapa de revisão de uma resenha que escre-

vem, a fim de elucidarmos questões relativas às mudanças linguísticas que realizaram nela, como a substituição de determinado elemento ou a inversão de ordem das ideias que selecionaram para o texto. Para tanto, analisamos dados do processo de construção desse texto, buscando focar nos momentos em que as escreventes, ao revisar seu texto, realizavam operações de adição, supressão, substituição e deslocamento.

Os dados nos mostraram que as escreventes realizam a reescrita ao mesmo tempo em que revisam o texto, tanto na revisão feita enquanto efetuavam a elaboração do texto quanto na revisão final, feita no momento no qual acreditam terem concluído a resenha. Isso mostra que a etapa de revisão modifica a estrutura textual, através das operações de reescrita, ocasionando, assim, uma melhor organização dos elementos do texto. Além disso, com essa análise, é possível salientar que as fases do processo de escrita não são lineares, pois coocorreram no momento em que M e ML produziam seu texto.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo, Martins Fontes. [1952-3] (1997).

CALIL, E; FELIPETO, S. C. *Rasuras e operações metalinguísticas:* problematizações e avanços teóricos. Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, SP, v. 39, p. 95-110, set. 2012. ISSN 2447-0686. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636940>. Acesso em: 24 de maio de 2018.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. *A cognitive process theory of writing*. In: College Composition and Communication, v. 32, p. 365-387, 1981.

MATENCIO, M. L. *Atividades de retextualização em práticas acadêmicas*: um estudo do resumo. Scripta, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas, p. 109-122, 2002.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PASSARELLI, L. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares.* São Paulo: Cortez, 2012.

Vida Maria. Direção: Márcio Ramos. Produção: Ceará, 2006. 1 filme (9 min), 35 mm, colorido. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k-A-g-BfGrI>. Acesso em 17 fev. 2017.

PÔSTER

A INTERTEXTUALIDADE LITERÁRIA EM NARRATIVAS DE MACHADO DE ASSIS

QUESIA DE OLIVEIRA MEIRA[1]
VALDIRA MEIRA CARDOSO DE SOUZA[2]

Introdução

A trajetória de 40 anos de produção literária de Machado de Assis (1839-1908) tem despertado muito interesse ao longo dos séculos (XIX, XX e XXI), quer seja do público não especializado, quer seja dos críticos e estudiosos da literatura. No que se refere ao estudo das narrativas machadianas à luz da intertextualidade literária, porém, percebemos que a bibliografia é escassa e carece de trabalhos que contribuam para a compreensão de textos que abordem essa questão. Diante disso, tendo em vista as diversas alusões e empréstimos presentes nas obras do escritor fluminense, selecionamos três romances, a saber: *A mão e a luva*, *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro*, a fim de compreendermos como essa rede de relações se dá, numa perspectiva intertextual. Para tal, utilizaremos as edições de 1959 da editora Mérito.

Para o presente estudo, adotaremos o processo intertextual da *suíte*, que consiste em poder se referir ora à imitação de uma obra literária de outrem (*alógrafa*), quando ocorre a continuação, e a *suíte* que se processa quando há a imitação da própria obra (*autógrafa*), quando há a imitação de estilo em textos de um mesmo autor. Nesse sentido, o processo *suíte autógrafa* será o mais recorrente em nosso estudo, visto que os três romances selecionados pertencem à produção literária de um mesmo autor, Machado de Assis.

---

1. Discente do curso de Letras Vernáculas pela UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Contato: queziameira7@gmail.com.

2. Docente da UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, lotada no DELL – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. Contato: wal.uesb.2006@hotmail.com.

No que se refere aos objetivos do presente trabalho, pretendemos: a) estudar o romance machadiano; b) identificar algumas relações interdiscursivas e intertextuais entre as narrativas machadianas selecionadas para este estudo; c) compreender a abordagem teórica da intertextualidade e da interdiscursividade; d) contribuir para os estudos da teoria da intertextualidade; e) compreender a função e o significado do diálogo que Machado de Assis estabelece entre seus próprios textos; f) contribuir para os estudos da obra de Machado de Assis.

Apresentados os nossos objetivos, cabe delinearmos a estrutura de nosso trabalho. Na primeira seção (arcabouço teórico), apresentaremos: a) os estudiosos nos quais nos basearemos, seus conceitos e noções; b) retomaremos textos críticos que possam endossar nosso estudo; e, por fim, na segunda seção: a) descreveremos a metodologia adotada; b) ratificaremos, com trechos dos três romances, passagens que validem as nossas afirmações e, c) apresentaremos os resultados obtidos juntamente com uma síntese de nosso estudo (considerações finais).

Arcabouço teórico

Posterior à crise da Literatura Comparada como disciplina, influenciada pelos estudos de Mikhail Bakhtin sobre dialogismo e polifonia, surge o conceito de intertextualidade com a estudiosa Julia Kristeva. Em 1966 e 1967, como afirma Samoyault (2008, p.15), Kristeva já fornecia algumas noções que ratificariam o que compreendemos atualmente por intertextualidade, noções como: "cruzamento num texto de enunciados tomados de outros textos", e "transposição [...] de enunciados anteriores ou sincrônicos", respectivamente. Porém, somente em 1969 (em sua obra *Semiótica*), a estudiosa búlgara define, de fato, o significado de intertextualidade:

> O eixo horizontal (sujeito-destinatário) e o eixo vertical (texto-contexto) coincidem para desvelar um fato maior: a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (de textos) em que se lê pelo menos uma outra palavra (texto). Em Bakhtin, aliás, esses dois eixos, que ele chama respectivamente diálogo e ambivalência, não são claramente distinguidos. Mas essa falta de rigor é antes uma descoberta que Bakhtin é o primeiro

> a introduzir na teoria literária: todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. (KRISTEVA, 1969, p.145).

Em 1982, valendo-se do conceito de Kristeva (1969), Gérard Genette (1982) apresenta e distingue em *Palimpsests*, cinco diferentes tipos de relações transtextuais, a saber, paratexto, intertextualidade, metatextualidade, hipertextualidade e arquitextualidade. Na relação paratextual, segundo Genette (1982), são exemplos: títulos, prefácios, ilustrações, epígrafes, "e tantos outros tipos de sinais acessórios, autógrafos ou alógrafos" (p.16), sendo esses dois últimos processos os mais recorrentes no presente estudo. Por sua vez, para que a relação intertextual se dê, é necessário que ocorra a co-presença entre dois ou mais textos, como é o caso de *Dom Casmurro* (de Machado de Assim), *Otelo* (de Shakespeare) e *Emma* (de Gustave Flaubert), que se coadunam pela temática do adultério feminino, reiterada nas três obras citadas. Outro tipo de relação transtextual é a metatextualidade, que se estabelece em forma de "comentário", unindo assim o texto no qual se comenta ao texto comentado, sem necessariamente haver citação (SOUZA, 2007, p.55). Nesse sentido, tendo em vista a relação metatextual, a veríamos ser ratificada, por exemplo, quando Brás, em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, comenta e alude a Hamlet, sem necessariamente citar a tragédia de Shakespeare: "Por outros termos (sic): embarcar ou não embarcar. Esta era a questão." (ASSIS, 1959, p.253). A hipertextualidade, por conseguinte, resultaria de "[...] toda relação que une um texto B [...] hipertexto, a um texto anterior A, hipotexto, ao qual ele se transplanta de uma maneira diferente do comentário." (SOUZA, 2007, p.55). Sendo assim, *Dom Casmurro* seria, com base em G. Genette (1986), o hipertexto (ou texto A), por se coadunar com *Otelo* e *Emma* (textos B) por meio da temática do adultério feminino, textos que, por sua vez, antecedem à publicação do texto do escritor fluminense e denominam-se, de acordo com o crítico, hipotextos. Por fim, Genette disserta acerca da arquitextualidade, um tipo de relação que determina "o conjunto das categorias gerais, ou transcendentes", ou seja, "tipos de discursos, modos de enunciação, gêneros literários e etc" (SOUZA, 2007, p. 56). É comum vermos tal relação sendo ratificada nos títulos ou no início das obras literárias, a exemplo das *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, em que Brás enfatiza, logo nas primeiras páginas de seu livro, que este se trata de um livro

de memórias (póstumas), ou, como podemos sugerir em relação ao gênero, autobiográfica: “Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver dedico com saudosa lembrança estas memórias póstumas.” (MACHADO, 1959).

Discussões e métodos

A metodologia utilizada no trabalho atual foi a bibliográfica, ou seja, a partir da leitura dos três romances *A mão e a luva*, *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro*, do escritor brasileiro Machado de Assis (1959), buscamos verificar se havia ou não recorrência(s) temática(s) em tais obras, nos apoiando nos pressupostos teóricos de estudiosos da intertextualidade. Verificamos, nesse sentido, quatro processos *autógrafos*: narrativa metalinguística, digressão, dissimulação feminina e sede de nomeada. Abaixo, apresentaremos e discutiremos esses processos *autógrafos*, porém, relacionando-os às obras de outros escritores (processo *alógrafo*).

Narrativa metalinguística

Nos romances selecionados para nosso trabalho, notamos uma interessante semelhança entre os narradores: a preocupação com o leitor. Nessa conjuntura, a metalinguagem, entendida como linguagem que discute a própria linguagem, evoca, nas três obras, um narrador autoconsciente que desnuda o fazer literário e se reporta a todo o momento ao leitor, convidando-o a participar do processo de feitura da narrativa. Sobre a metalinguagem, Samira Chalhub (1986) defenderá que,

> Quando o emissor e o receptor precisam verificar se o código que utilizam é o mesmo, o discurso está desempenhando a função de se auto-referencializar. [...] Constrói-se contemplando ativamente a sua construção. Podemos dizer que é uma tentativa de conhecimento do seu ser, uma forma peculiar e singularíssima de *episteme*, deixar à mostra os recursos que usa para formular sua questão. [....] O que a metalinguagem indica é a perda da aura, uma vez que dessacraliza o mito da criação colocando a nu o processo de produção da obra (CHALHUB, 1986, p. 27-42).

Em *A mão e a luva*, o leitor é chamado (pelo narrador onisciente em 3ª pessoa) a participar do texto logo nas primeiras páginas: "[...] Ali mesmo lhe confiou Estêvão tudo o que havia, e que o leitor saberá daqui a pouco [...]" (p.12), nas quais o narrador busca chamar a atenção do seu auditório, visando instigá-lo acerca do que será tratado adiante. Nos capítulos seguintes, o narrador aprimora essa característica e passa a não só aguçar a curiosidade do leitor, como também adianta suas impressões fazendo inferências acerca de sua sexualidade: "Dirá a leitora que o sobrinho não merecia tanto zelo (sic) nem tão pertinaz esperança, e terá razão; mas os olhos da baronesa não são os da leitora [...]" (p.164). Ao se referir à leitora (assim, no gênero feminino), somos levados a supor que o narrador sabe que, de fato, o público-alvo dos romances de folhetim do século XIX era predominantemente formado por mulheres, o que aponta, mais uma vez, para a constituição de um "narrador autoconsciente" (RODRIGUES, 2008, p. 172).

Logo no início das *Memórias póstumas de Brás Cubas,* no capítulo "Ao leitor", Brás Cubas, nosso "defunto-autor", menciona uma série de escritores: Sterne, Stendhal, Maistre, já sugerindo que é um narrador extremamente culto, portanto, não aceitará um leitor que não consiga acompanhar suas alusões e desvios. No referido trecho temos: "A obra em si mesma é tudo; se te agradar, fino leitor, pago-me da tarefa; se te não agradar, pago-te com um piparote, e adeus." (p.10), excerto no qual Brás desdenha do leitor. Em seguida, valendo-se da digressão, Brás Cubas age metalinguisticamente sobre sua obra, afirmando:

> Começo a arrepender-me deste livro. Não que ele me canse; eu não tenho que fazer; e, realmente, expedir alguns magros capítulos para esse mundo sempre é tarefa que distrai um pouco da eternidade. Mas o livro é enfadonho, cheira a sepulcro, traz certa contração cadavérica; vício grave, e aliás ínfimo, porque o maior defeito deste livro és tu, leitor. Tu tens pressa de envelhecer, e o livro anda devagar; tu amas a narração direita e nutrida, o estilo regular e fluente, e este livro e o meu estilo são como os ébrios, guinam à direita e à esquerda, andam e param, resmungam, urram, gargalham, ameaçam o céu, escorregam e caem... (ASSIS, 1959, p. 222).

Por fim, temos a narrativa metalinguística em *Dom Casmurro*. No romance em questão, novamente, vemos Machado dar vida a um personagem narrador (Bentinho), um homem que pretende provar que foi traído por sua esposa, Capitu. Nesse sentido, a narração em primeira pessoa não só aproxima narrador e leitor, como também torna o relato de Bento Santiago mais verossímil. Além disso, na narrativa em questão, há a presença do artifício metaficcional a partir da invenção da autoria, uma vez que Bento Santiago afirma, logo no início do livro, que ele é o autor da obra (psedoautobiográfica) cujo título leva a sua alcunha: "Dom Casmurro".

Na terceira vez que Bento Santiago evoca o leitor em *Dom Casmurro,* ele o faz, primeiro: para despertar a curiosidade do mesmo (o que ocorre também nas duas primeiras narrativas analisadas); e, para começar a tentar convencer o leitor, por meio da repetição, que Capitu o traiu, dizendo: "Capitu era Capitu, isto é, uma criatura mui particular, mais mulher do que eu era homem. Se ainda o não disse, aí fica. Se disse, fica também. Há conceitos que se devem incutir na alma do leitor, à força de repetição." (ASSIS, 1959, p.104). Um segundo momento em que ocorre a narrativa metalinguística em *Dom Casmurro*, Bento Santiago chega a pedir sugestões ao leitor, caso seja necessária uma segunda edição do livro: "[...] se achares neste livro algum caso da mesma família, avisa-me, leitor para que o emende na segunda edição;". (ASSIS, 1959, p.229). Depois, o mesmo descreve, com detalhes, como se deu a escolha das palavras e a feitura da narrativa, dizendo:

> [...] Se isto vos parecer enfático, desgraçado leitor, é que nunca penteastes uma pequena, nunca pusestes as mãos adolescentes na jovem cabeça de uma ninfa... Uma ninfa! Todo eu estou mitológico. Ainda há pouco, falando dos seus olhos de ressaca, cheguei a escrever Tétis; risquei Tétis, risquemos ninfa, digamos somente uma criatura amada, palavra que envolve todas as potências cristãs e pagãs. (ASSIS, 1959, p. 113).

Como vimos, Bento Santiago chama o leitor, revela que, durante a escritura do texto, escreveu e riscou uma palavra e faz um intertexto com a mitologia grega, comparando Capitu à Tétis, uma divindade marinha filha de Nereu e Dóris, conhecida por despertar a paixão de Zeus, Posídon, Peleu (com quem teve Aquiles como filho) e Adamastor (em *Os Lusíadas*). Porém, Bentinho prefere retificar a comparação, utilizando apenas "criatura amada", para se referir à Capitu.

Digressão

A digressão, outro procedimento recorrente nas três produções literárias de Machado, selecionadas por nós, é utilizada com diferentes finalidades. Mas o que é, de fato, digressão? De acordo com o *Novo dicionário Aurélio da Língua portuguesa* (2016), digressão é um substantivo feminino, um "ato ou efeito de se afastar" ou ainda de um "afastamento, desvio momentâneo do assunto sobre o qual se fala ou escreve." (p.236). Ao falar sobre a digressão, Massaud Moisés tece a seguinte consideração:

> Própria do discurso oratório, a digressão pode apresentar qualquer medida, aparecer em qualquer parte do texto e em obras de qualquer outra natureza, sobretudo a poesia épica, o romance e o ensaio. Empregada desde a Antiguidade greco-latina, constitui expediente difícil de manejar, uma vez que pode comprometer a integridade da obra em que se insere. Por isso, hoje em dia tende a ostentar sentido pejorativo, equivalente a "desvio", "divagação", "subterfúgio". (MOISÉS, 2004, p. 125).

Narrado com muita precisão, talvez *A mão e a luva* tenha sido (dos três romances lidos e analisados por nós) aquele em que há menos recorrência da digressão. Por outro lado, em *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro,* há diversas ocorrências de desvios.

A primeira grande digressão que ocorre nas *Memórias* se dá no capítulo VII ("O delírio"), sobretudo no trecho em que Brás afirma ter sido arrebatado por um hipopótamo, e conhecido a origem do universo (ou dos séculos). O delírio ocorre justamente quando Brás se encontra moribundo na cama, de modo que, o fato de conseguir relatar tal episódio faz com que o mesmo se vanglorie de tal feito. Posteriormente, quando enfim o delírio lhe toma, Brás afirma ter se encontrado com uma figura feminina que dizia se chamar Natureza ou Pandora, "[...] tua mãe e tua inimiga." (ASSIS, 1959, p.32). Segundo Ruth Guimarães, Pandora [...]

> foi a primeira mulher que existiu, criada por Hefesto e Atena, auxiliados por todos os deuses e sob as ordens de Zeus. Cada um lhe deu uma qualidade. Recebeu de um a graça, de outro a beleza, de outros a persuasão, a inteligência, a paciência, a meiguice, a habilidade na dança e nos trabalhos manuais. Hermes, porém, pôs no seu coração a traição e a mentira. (GUIMARÃES, 1999, p. 244).

Assim, vemos, novamente, o escritor fluminense fazer alusão à mitologia grega, porém, transformando a personagem mitológica Pandora: mãe (bondade) e inimiga (maldade). Como alguém pode ser ao mesmo tempo mãe e inimiga?

Por fim, o procedimento da digressão em *Dom casmurro* serve tanto para desviar da configuração linear da narrativa, quanto para persuadir o leitor. Sobre isso, logo no início do romance Bentinho descreve como se dá o processo de feitura literária de sua obra – o que poderíamos ter colocado no tópico sobre a metalinguagem – e rompe com a linearidade, dizendo, no trecho abaixo:

> Não, não, a minha memória não é boa. Ao contrário, é comparável a alguém que tivesse vivido por hospedarias, sem guardar delas nem caras nem nomes, e somente raras circunstancias. A quem passe a vida na mesma casa de família, com os seus eternos móveis e costumes, pessoas e afeições, é que se lhe grava tudo pela continuidade e repetição. Como eu invejo os que não esqueceram a cordas primeiras calças que vestiram! Eu não atino com a das que enfiei ontem Juro só que não eram amarelas porque execro essa cor; mas isso mesmo pode ser olvido e confusão. (ASSIS, 1959, pp. 199-200).

Tendo em vista a principal finalidade de Bentinho com a produção do livro (a persuasão) e, sabendo que a narrativa é uma narrativa de memória, na medida em que o mesmo confessa não possuir uma memória muito boa, seu relato pode passar a não ser confiável. Assim, nos excertos acima, observamos o funcionamento da digressão a partir da forma como o protagonista fala da sua memória.

Para Freitas (2014), a digressão é um procedimento que resulta das leituras que

Machado realizou de Sterne. Porém, segundo a referida estudiosa, seria muito ingênuo concluirmos que Machado teria imitado o autor inglês ao se valer da digressão como recurso ficcional, e advoga que,

> [...] não se deve supor que Machado tenha tomado elementos da narrativa sterniana indiscriminadamente, ou em bloco, tampouco que tenha simplesmente imitado seu estilo. Machado vê a genialidade de Sterne, estuda seus procedimento de composição e se apodera do que o convence ou, dito de outra maneira, daquilo de que pode tirar proveito para a construção da sua ficção. Machado faz isso de maneira autônoma, o que fica claro pela maneira tranqüila com a qual assume sua filiação intelectual [...]. (FREITAS, 2014, p.195).

Dissimulação feminina

Quem terá lido *Dom Casmurro* e não fez o clássico questionamento: "Capitu traiu ou não traiu Bentinho?". Nessa seção pretendemos demonstrar que não só Capitu (em *Dom Casmurro*) foi acusada de ser dissimulada e traidora, mas também em *A mão e a luva* e nas *Memórias*, notamos como algumas personagens femininas são associadas a adjetivos depreciativos.

Antes de evidenciarmos como as personagens femininas dos três romances machadianos aqui analisados são caracterizadas, é necessário comentarmos a partir de qual ponto de vista, ou seja, sob qual ângulo as "mulheres de Machado" são descritas. O primeiro ponto de encontro entre os narradores de *A mão e a luva*, *Memórias* e *Dom Casmurro* está relacionado ao fato de que todos são homens, o que nos leva a crer, como advogam Andrade-Oliveira (2016): "[...] que a mulher é sempre mostrada a partir de um ângulo que revela a visão do homem a respeito da condição feminina." (p.4). Nesse sentido, levando em conta a sociedade da época em que Machado publicou seus romances (que coincide com a época ficcional das três obras), a mulher ainda vivia em uma conjuntura de total submissão ao esposo (e também ao pai, se solteira), o que possibilitou a produção de uma imagem negativa da figura feminina análoga nos romances do escritor.

Em *A mão e a luva*, a imagem pejorativa relacionada à mulher se dá da seguinte forma. A protagonista do respectivo romance, Guiomar, é cortejada por três rapazes: pelo ultra-romântico Estêvão, Jorge e Luís Alves. Ao escolher Luís Alves – o mais ambicioso dos três pretendentes – para ser o seu esposo, rompe-se, em tal romance, com os ideais românticos endossados em outras obras do mesmo gênero, como em *A moreninha*, por exemplo, visto que nesse último, Carolina e Augusto se casam por amor. Porém, como o desejo de Guiomar era o de ascender socialmente, ao passo que a mesma vê em Luís Alves (que ansiava ser um deputado poderoso) a chance de alcançar a vida que tanto almejava, ratifica-se uma imagem negativa, calculista e interesseira de Guiomar (e do próprio Luís Alves, que também aceita se casar tendo em vista outros sentimentos, ao invés do amor). Por outro lado, sem negar a possibilidade de haver amor entre Guiomar e Luís Alves, Jean- Michel Massa (1971) afirma que,

> [...] *A mão e a luva* não é o "romance da ambição" [...] trata-se de um romance de amor *em termos machadianos*, quero dizer, no qual o amor é apenas o subproduto de todo um feixe de fatores, é uma paixão, sem dúvida, mas condicionada por outras, mais fortes do que ela. (MASSA, 1971, pp.466-467).

Em *A mão e a luva*, logo ao final do romance vemos como, de fato, o elemento determinante na união de Guiomar e Luís Alves era o amor da glória de ambos, ou seja, o desejo mútuo que os dois possuíam de serem ricos e bem sucedidos aos olhos da sociedade. Seguem alguns excertos a respeito do que afirmamos acima:

> Não me fio só na mocidade e na força moral; fio-me também em você, que há de ser para mim uma força nova.
> [...] – Mas que me dá você em paga? um lugar na câmara? uma pasta de ministro?
> - O lustre do meu nome, respondeu ele. Guiomar, que estava de pé defronte dele, com as mãos presas nas suas, deixou-se cair lentamente sobre os joelhos do marido, e as duas ambições trocaram o ósculo fraternal. Ajustavam-se ambas, como se aquela luva tivesse sido feita para aquela mão. (ASSIS, 1959, pp.241-242).

Nas *Memórias,* Virgília (tal como Guiomar em *A mão e a luva*) deixa Brás Cubas para ficar com Lobo Neves a fim de ascender socialmente, pelo fato deste seguir carreira política e poder lhe proporcionar uma vida mais confortável do que Brás. Porém, após estar casada com Neves, Virgília e Brás se reencontram e se tornam amantes. Mas quem era Virgília para Brás? Segundo o nosso próprio defunto-autor,

> [...] Era bonita, fresca, saía das mãos da natureza, cheia daquele feitiço, precário e eterno, que o indivíduo passa a outro indivíduo, para os fins secretos da criação. Era isto Virgília, e era clara, muito clara, faceira, ignorante, pueril, cheia de uns ímpetos misteriosos; muita preguiça e alguma devoção, — devoção, ou talvez medo; creio que medo. (ASSIS, 1959, pp.111-112).

Mas, se os caracteres de Guiomar (*A mão e a luva*) e Virgília são colocados em dúvida diversas vezes por seus respectivos narradores, Capitu (em *Dom Casmurro*) é, de fato, a personagem feminina cuja honestidade (enquanto esposa) foi mais questionada. Isso se deve ao fato de que o narrador e autor de *Dom Casmurro*, Bento Santiago, busca provar ao longo da narrativa (por meio de figuras de linguagem, ironia, digressões e outros recursos) que Capitu o traiu com o seu melhor amigo. Vejamos, primeiramente, quem era Capitu para Bento antes de o mesmo se casar com ela e considerá-la adúltera:

> Eu amava Capitu! Capitu amava-me! E as minhas pernas andavam, desandavam, estacavam, trêmulas e crentes de abarcar o mundo. Esse primeiro palpitar da seiva, essa revelação da consciência a si própria, nunca mais me esqueceu, nem achei que lhe fosse comparável qualquer outra sensação da mesma espécie. Naturalmente por ser minha. Naturalmente também por ser a primeira. (ASSIS, 1959, pp.41-42).

Porém, mesmo em sua mais tenra mocidade, Capitu demonstrava, de acordo com Bentinho, sua forte inclinação à dissimulação. Nesse sentido, o comportamento de Capitu e, sobretudo seus olhos, tornavam-se os acusadores e preditores de seu mau caráter, como corrobora o excerto que se segue: “Capitu compôs depressa, tão

depressa que, quando a mãe apontou a porta, ela abanava a cabeça e ria. Nenhum laivo amarelo, nenhuma contração de acanhamento, um riso espontâneo e claro." (ASSIS, 1959, p. 115). Já em relação à problemática dos olhos de Capitu, o clássico trecho dos "olhos de ressaca", "de cigana oblíqua e dissimulada" (p.441), servem de sustentação ao relato acusativo de Bento acerca da infidelidade de Capitu, sendo os olhos da mesma uma porta de acesso ao seu psicológico.

Assim, voltando ao narrador de *Dom Casmurro,* aos poucos Bento Santiago vai tecendo uma série de considerações acerca de Capitu, como que para endossar a imagem negativa que o mesmo passa a ter da esposa. Mas é, sobretudo com o nascimento de Ezequiel, seu filho com Capitu, que Bento passa a ter certeza de que sua esposa o traiu com Escobar, amigo do casal e esposo de Sancha. Em determinado trecho, notamos que foi a própria Capitu quem primeiro associou os olhos de Ezequiel ao de Escobar, perguntando a Bento:

> -Você já reparou que Ezequiel tem nos olhos uma expressão esquisita? perguntou-me Capitu. Só vi duas pessoas assim, um amigo de papai e o defunto Escobar. Olha, Ezequiel; olha firme, assim, vira para o lado de papai, não precisa revirar os olhos, assim, assim... Era depois de jantar, estávamos ainda à mesa, Capitu brincava com o filho, ou ele com ela, ou um com outro, porque, em verdade, queriam-se muito, mas é também certo que ele me queria ainda mais a mim. Aproximei-me de Ezequiel, achei que Capitu tinha razão; eram os olhos de Escobar, mas não me pareceram esquisitos por isso. Afinal não haveria mais que meia dúzia de expressões no mundo, e muitas semelhanças se dariam naturalmente. [...]. (ASSIS, 1959, pp. 397-398).

Se a princípio, como corrobora a passagem acima, Bento Santiago não vê nenhuma semelhança entre os olhos do filho e os olhos do amigo Escobar, aos poucos, o mesmo passa a ter uma "ideia fixa" (como diria Brás em suas *Memórias*), sobre a possibilidade de ter havido uma relação extraconjugal entre Capitu e Escobar, cujo fruto foi justamente Ezequiel. Uma vez fixada, essa ideia passa a atormentar e perseguir Bento Santiago, de modo que o mesmo demonstra sentir cada vez mais repulsa e – por vezes – ódio, do filho e de Capitu, como evidencia o trecho que segue:

> Nem só os olhos, mas as restantes feições, a cara, o corpo, a pessoa inteira, iam-se apurando com o tempo. Eram como um debuxo primitivo que o artista vai enchendo e colorindo aos poucos, e a figura entra a ver, sorrir, palpitar, falar quase, até que a família pêndula o quadro na parede, em memória do que foi e já não pode ser. [...] Escobar vinha assim surgindo da sepultura, do seminário e do Flamengo para se sentar comigo à mesa, receber-me na escada, beijar-me no gabinete de manhã, ou pedir-me à noite a bênção do costume. (ASSIS, 1959, pp.399-400).

Sede de nomeada

Nesta seção, discutiremos a respeito da sede de nomeada de muitos personagens de *A mão e a luva*, *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro*, tema recorrente nessas e em outras obras de Machado de Assis. Mas o que seria "sede de nomeada"? A "sede de nomeada" ou "amor da glória" refere-se à busca incessante de ascensão social, de fama, de poder e de visibilidade.

Em *A mão e a luva* nos deparamos com a figura de Guiomar, uma jovem que nasceu em um lar bastante humilde, mas que consegue ascender socialmente a partir do momento em que passa a viver com a baronesa, sua madrinha, vindo a escolher, mais tarde, para ser o seu marido, alguém que pudesse manter ou, até mesmo, elevar seu padrão de vida. Sendo assim, como bem endossou Alfredo Bosi, o matrimônio e o patrimônio (não só em *A mão e a luva*, mas também nas *Memórias* e em *Dom Casmurro*), serão "as instituições cardiais" no que se refere à possibilidade de ascensão social dos personagens machadianos (BOSI, 1999, p.85).

Nas *Memórias*, além de Virgília que, como também já discutimos na seção anterior, troca Brás por Lobo Neves a fim de ascender socialmente por meio do matrimônio, o nosso próprio defunto-autor revela sua sede de nomeada no segundo capítulo, após uma ideia fixa ter se pendurado em seu trapézio. Sobre isso temos o seguinte trecho:

> Agora, porém, que estou cá do outro lado da vida, posso confessar tudo: o que me influiu principalmente foi o gosto de ver impressas nos jornais, mostradores, folhetos, esquinas, e enfim nas caixinhas do remédio, estas três palavras: Emplasto Brás Cubas. Para que negá-lo? Eu tinha a

> paixão do arruído, do cartaz, do foguete de lágrimas. Talvez os modestos me arguam esse defeito; fio, porém, que esse talento me hão de reconhecer os hábeis. Assim, a minha idéia trazia duas faces, como as medalhas, uma virada para o público, outra para mim. De um lado, filantropia e lucro; de outro lado, sede de nomeada. Digamos: — amor da glória. (ASSIS, 1959, pp.15-16).

Em *Dom Casmurro,* por sua vez, a sede de nomeada é ratificada a partir do personagem José Dias. Logo no início do romance, após ter se passado por médico, já não podendo mais esconder o fato de que nunca cursara medicina, José Dias confessa sua má conduta. Segue o trecho:

> Quando meu pai foi eleito deputado e veio para o Rio de Janeiro com a família, ele veio também, e teve o seu quarto ao fundo da chácara. Um dia, reinando outra vez febres em Itaguaí, disse-lhe meu pai que fosse ver a nossa escravatura. José Dias deixou-se estar calado, suspirou e acabou confessando que não era médico. Tomara este título para ajudar a propaganda da nova escola, e não o fez sem estudar muito e muito; mas a consciência não lhe permitia aceitar mais doentes. --Mas, você curou das outras vezes. --Creio que sim; o mais acertado, porém, é dizer que foram os remédios indicados nos livros. Eles, sim, eles, abaixo de Deus. Eu era um charlatão... (ASSIS, 1959, p.18).

Assim, vimos que o amor da glória motivou não só os personagens de *A mão e a luva*, *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro,* como também serviu para compreendermos o comportamento de outros personagens machadianos e de personagens de outras obras, de escritores brasileiros e ingleses, que também se valeram da temática do amor da glória como procedimento de composição literária.

Considerações finais

Conseguimos verificar quatro temas "virados e revirados" pelo escritor fluminense, como diria Lúcia Miguel Pereira, a saber: 1) narrativa metalinguística; 2) digressão; 3) dissimulação feminina e; 4) sede de nomeada. Do cruzamento desses temas, entre as obras do autor, conseguimos compreender que, ao retomá-los, Machado não o fez de forma gratuita, pois, como bem endossou Tomachevski,

> [...] quanto mais o tema for importante e de um interesse durável, mais a vitalidade da obra será assegurada. Repelindo assim os limites de atualidade, podemos chegar aos interesses universais (os problemas de amor, da morte) que, no fundo, permanecem os mesmos ao longo de toda a história humana. (TOMACHEVSKI, 1971, p.171).

Referências

ANDRADE, Jesuíno Aparecido; OLIVEIRA, Rita Nereide de. *Personagens femininas na obra machadiana.* Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Lingua_Portuguesa/artigo/perso_fem_machado.pdf. Acesso em: 24/08/2017 às 09:33.

ASSIS, Machado de. A mão e a luva. In: *Obras completas. São* Paulo: Editora Mérito, 1959.

_____. Memórias póstumas de Brás Cubas. In: *Obras completas*. São Paulo:
Editora Mérito, 1959.

_____. Dom Casmurro. In: *Obras completas*. São Paulo: Editora Mérito, 1959.

BOSI, Alfredo. *Machado de Assi*s: o enigma do olhar. São Paulo: Ática, 1999.

CHALHUB, Samira. *A Metalinguagem.* São Paulo: Ática, 1986.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da Língua portuguesa*. 3.ed. rev. e atual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

FREITAS, Luana Ferreira. *Sterne em Memórias póstumas de Brás Cubas e Dom Casmurro*. Ceará: Editora UFC, 2014.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes.* Paris: Seuil, 1982.

GUIMARÃES, Ruth. *Dicionário da Mitologia Grega.* São Paulo: Cultrix, 1999.

KRISTEVA, Júlia. *Introdução à Seminálise.* São Paulo: Debates, 1969.

MASSA, Jean-Michel. *A juventude de Machado de Assis – 1839-1870.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

MOISÉS, Massaud. *Machado de Assis: ficção e utopia*. São Paulo: Cultrix, 2001.
RODRIGUES, Alessandra Abadia. *Uma análise da narrativa autoconsciente nas obras Memórias póstumas de Brás Cubas e Memorial de Aires.* Crátilo: Revista de Estudos Lingüísticos e Literários. Patos de Minas: UNIPAM, (1): 172-196, ano 1, 2008
SAMOYAULT, Tiphaine. *A intertextualidade:* memória da literatura. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.
SOUZA, Valdira Meira Cardoso de. *"Sede de nomeada:" O "amor da glária" na produção literária de Machado de Assis.* Assis: UNESP, 2007.

PÔSTER

A LINGUÍSTICA ESTRUTURAL E SEU IMPACTO NA PSICANÁLISE LACANIANA

ITAGIBA DE ALBUQUERQUE NETO[1]
BRYAN KHELVEN DA SILVA BARBOSA[2]

Introdução

Jacques Lacan é um dos principais nomes da teoria psicanalítica, tendo como proposta um retorno aos postulados de Sigmund Freud. A grande novidade no seu modo de interpretar os estudos sobre o inconsciente se deu através da influência das obras de Ferdinand de Saussure, cujas elaborações teóricas proporcionaram o desenvolvimento da linguística enquanto ciência autônoma.

É inegável o avanço da interpretação dos textos psicanalíticos a partir da apropriação de conceitos da linguística estrutural realizada por Jacques Lacan, o que veio a revolucionar o modo de se entender o inconsciente e ampliar o espectro de atuação da teoria da psicanálise, a qual passou a dialogar com as mais diversas áreas do saber.

O presente estudo teve como objetivo elucidar a relação entre os campos psicanalítico e linguístico, uma vez que é de tamanha importância o entendimento deste diálogo para a construção e entendimento do saber psicanalítico contemporâneo proporcionado através das contribuições de Jaques Lacan.

Metodologia

O estudo foi realizado através de uma revisão bibliográfica, utilizando os mecanismos de pesquisa da plataforma Scielo entre os anos de 2002 a 2017. Foi realizado

1. Graduando em Letras – língua portuguesa – IFPB / email: itagiba.net@gmail.com

2. Graduando em Engenharia de computação – IFPB / email: bryankhelven@gmail.com

um levantamento de dados com os seguintes descritores: epistemologia, inconsciente, linguística e psicanálise.

A revisão bibliográfica, segundo Fogliatto (2007), é aquela que reúne ideias oriundas de diversas fontes visando construir uma nova teoria ou uma nova forma de apresentação para um assunto já conhecido.

O presente trabalho compreende uma pesquisa qualitativa, de modalidade teórica com análise de normas regulatórias e da bibliografia formal, discursiva e concludente. O método de abordagem escolhido foi o indutivo de caráter exploratório, buscando conhecer, sob o olhar de alguns autores provindos de instituições brasileiras, como se deu essa interação dinâmica entre a linguística estrutural e a teoria psicanalítica, além de explanar o modo pelo qual a psicanálise lacaniana apropriou-se de alguns dos principais conceitos do saber linguístico e, dada a importância do assunto, tentou traçar caminhos que viessem a explicar as implicações desta apropriação.

Discussão

O movimento estruturalista foi responsável, especialmente na Europa do século XX, por trazer um rigor metodológico ao cenário dos estudos da linguagem, colocando a linguística como a ciência central para as ciências humanas.

De acordo com Pontes e Calazans (2017), “A linguística estrutural forneceu o rigor da formalização de seus enunciados que permitiu considerar o estruturalismo no quadro das ciências modernas.”. Os autores ainda explanam que “O estruturalismo influenciou autores de diversos campos do saber, como Roland Barthes na Semiótica, Louis Althusser na Filosofia marxista e Lacan na Psicanálise, além de dialogar com outras perspectivas, como o formalismo russo”.

Para Castro (2009), Lacan, usando ferramentas teóricas tomadas a Saussure e Jakobson, aprofundou a concepção freudiana de inconsciente em termos de linguagem, sendo possível dizer que as formações do inconsciente e os sintomas neuróticos são articulações envolvendo significantes. O autor ainda diz que “A inflexão lacaniana no seio do movimento psicanalítico se dá na onda do estruturalismo, quando os recursos da linguística passam a ser aplicados em diferentes áreas do conhecimento“.

Jacques Lacan, grande nome da psicanálise do século XX, não deixou de perceber as enormes contribuições do curso de linguística geral, obra póstuma de Saussure, e a partir de sua leitura sobre este curso, pôde reformular a teoria psicanalítica, propondo uma nova forma de interpretar os textos freudianos, de modo a relacionar, segundo Laureano (2008), o estudo do inconsciente aos conceitos de significado e significante, propostos inicialmente pelo linguista genebrino. Além desses termos é possível observar a apropriação dos conceitos de metáfora e metonímia e, de acordo com Silva (2012), é possível ver uma tentativa de pensar com base na Teoria da distintividade, posta pela Linguística estrutural, que são extremamente relevantes nos estudos do inconsciente a partir do pensamento lacaniano.

Contudo, apesar de aparentemente existir uma grande interseção entre os estudos linguísticos e psicanalíticos, pode-se verificar que houve uma ressignificação nos conceitos apropriados por Lacan em uma tentativa de evitar "desencontros epistemológicos" entre as áreas de estudo. Porém, as perspectivas dos dois campos ainda são bastante distintas e, dessa forma, não seria possível uma unificação, como pode ser visto no trecho a seguir:

> Comumente, linguistas e psicanalistas não se entendem, por trabalharem a partir de perspectivas muito diversas, Coelho se propôs a, tendo a clínica como ponto de partida, pensar essa relação do ponto de vista da Psicanálise. Em sua avaliação, as teorias psicanalíticas sempre se referem a conceitos da Linguística, embora ressaltem, insistentemente, que não se trata dos mesmos conceitos. (Coelho 2004, *apud* Silva 2012, p. 80).

A partir disso, é possível entender a relação de Lacan com a linguística como uma releitura desta última, onde, de acordo com Mariani (2010) foi recusado o idealismo em vigor nas ciências humanas (especialmente na psicologia) e colocado em discussão o movimento estruturalista, sendo assim o sujeito assinalado enquanto constituído pela linguagem, não sendo causa ou origem de si mesmo. Nessa concepção de sujeito há uma recusa à concepção transparente de linguagem como instrumento de comunicação de informações.

Segundo Cardoso (2012), o percurso de Lacan sugere a defesa da existência de uma ligação mais estreita e consistente entre o projeto psicanalítico e o de Saus-

sure, sendo esse elo capaz de ultrapassar a simples transposição e adaptação do conceito de significante às necessidades da psicanálise.

Pode-se então perceber que Lacan, ao se apropriar de alguns termos da linguística, ressignifica ou reinterpreta, como no caso da função da linguagem, que é essencial para a base da episteme de seu estudo:

> Outra distinção fundamental em relação à linguística diz respeito à função da linguagem. Enquanto para a linguística a função da linguagem é a comunicação, para a psicanálise é a evocação. A fala como ato de discurso, e não como ato de fonação, implica sempre dirigir uma mensagem para alguém, demandando uma resposta. Neste sentido, é através da fala que se realiza a função da linguagem. (Ferreira 2002, p. 120).

É possível verificar também que os estudos de Lacan e Saussure podem ser caracterizados através da relação que há entre psique e linguagem através da construção de sentidos.

Para Cardoso (2012), da mesma maneira que para Saussure refundar a linguística implicava uma refundação do campo psicológico, o projeto lacaniano buscava também redefinir as coordenadas que orientavam o campo psicanalítico, muito marcadas pelo psicologismo da psicologia do Ego e pelo sociologismo dos revisionistas, que eram muito fortes na época. Ainda segundo o autor, a apropriação de maior impacto da psicanálise lacaniana a respeito dos termos da linguística estrutural foi a do conceito de signo, que vai muito além dos conceitos anteriormente abordados, assim como descrito a seguir:

> Mais ainda, consideramos que uma das características mais marcantes de Lacan reside na importância cada vez maior que reveste a seus olhos o conceito de signo. Tal conceito, então de inspiração saussuriana, designaria precisamente o esforço de Lacan em dar conta da dimensão econômica do funcionamento mental e justamente em sua dependência da linguagem. A noção de signo servirá assim para uma concepção de economia pulsional inteiramente dependente da linguagem - e, logo, de nenhuma maneira, como indicando algo de ordem extralinguística. (Cardoso 2012).

Desta maneira, fica evidente que ambos os campos possuem alguma similaridade quanto aos aspectos lógicos, sendo a releitura de Lacan sobre a linguística capaz de ajudar a organização da estrutura do pensamento, da linguagem e, consequentemente, do inconsciente.

Considerações finais

Foi possível elucidar a relação entre os campos psicanalítico e linguístico, onde Lacan utilizou este último como ponto de partida para uma concepção única de linguagem, na qual os termos incorporados ajudaram na formulação de conceitos-chave do estudo lacaniano, como os de significado, significante, metáfora e metonímia, além de abordar a teoria da distintividade, sempre em uma abordagem estruturalista, sendo, entretanto, o conceito de signo linguístico o fator de maior impacto na interseção entre as duas áreas do saber. Elucidou-se, portanto, que os dois campos possuem uma lógica mínima comum passível de diversos diálogos, mas sem que haja, de fato, uma unificação das teorias, ou que uma sustente a outra, permanecendo os dois campos distintos e independentes.

Referências

CARDOSO, Maurício José D'escragnolle. Retorno sobre a influência de Saussure sobre Lacan. *Analytica*: Revista de Psicanálise, São João del Rei, v. 1, n. 1, p.28-44, dez. 2012.

CASTRO, Julio Cesar Lemes de. O INCONSCIENTE COMO LINGUAGEM: DE FREUD A LACAN. *Casa*: Cadernos de Semiótica Aplicada, São Paulo, v. 7, n. 1, p.1-12, jul. 2009.

FERREIRA, Nadiá Paulo. JACQUES LACAN: APROPRIAÇÃO E SUBVERSÃO DA LINGÜÍSTICA. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p.113-132, jan. 2002.

FOGLIATTO, Flavio. Organização de Textos Científicos, 2007. Disponível em: http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/146_seminario_de_pesquisa. Acesso em: 03 de agosto de 2016.

LAUREANO, Marcella Marjory Massolini. *A interpretação (revelar e esconder sentidos): articulações entre análise do discurso e psicanálise lacaniana.* 2008. 216 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

MARIANI, Bethania. Subjetividade e imaginário lingüístico. *Linguagem em (Dis)curso*, [S.l.], v. 3, p. p. 55-72, set. 2010. ISSN 1982-4017.

PONTES, Samira; CALAZANS, Roberto. O Legado Estruturalista em Lacan: Clínica e Diagnóstico da Psicose. *Psicologia*: Ciência e Profissão, [s.l.], v. 37, n. 3, p.738-752, set. 2017. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703002952016.

SILVA, Maria da Glória Vianna Amorim. *ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE PSICANÁLISE E LINGUÍSTICA:* A presença de Jacques Lacan. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PontifÍcia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PÔSTER

A RETÓRICA NO PÓS 7 X 1: UMA ARGUMENTAÇÃO POSSÍVEL

DANIEL SALGUEIRO DA SILVA[1]
DEYWID WAGNER DE MELO[2]

Introdução

Em 2014, aconteceu o mais trágico episódio da história do futebol brasileiro, o time pentacampeão mundial era derrotado pelo atípico placar de 7 X 1. Talvez por ter acontecido em solo brasileiro, tenha provocado mais indignação naqueles sujeitos amantes de futebol. Após o jogo, poucos atletas tiveram coragem de falar sobre o que aconteceu, pois sabiam que muito provavelmente não teriam seu discurso aceito pelos torcedores.

Mesmo com esse ambiente conturbado, houve quem falasse e, por incrível que parece, teve sua argumentação aceita. Essa aceitação decorreu de algo muito importante para o arcabouço da retórica, o acordo. O atleta que teve sua fala alvo de nossas análises esteve sempre buscando estar próximo de seu auditório, numa constante relação de comunhão. Todos os raciocínios argumentativos por ele utilizados partiam de premissas aceitas pelo auditório, ou seja, partiam de objetos de acordo capazes de fomentar uma relação de proximidade, de confiança, de benevolência e de respeito entre ele e os que o ouviam. Essa relação é o entendemos por acordo em retórica.

Este trabalho está organizado basicamente em quatro partes, quais sejam: a primeira que trata da origem dos estudos retóricos. A segunda voltada mais especificamente para os tipos de objetos de acordo, além de tratar brevemente acerca

1. Graduando do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas, Campus de Arapiraca.

2. Professor Orientador. Prof. Adjunto do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas, Campus de Arapiraca. Graduado em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

dos tipos de auditórios. A terceira tratando dos gêneros discursivos e mencionando alguma propriedade do gênero entrevista. E, por fim, as análises dos dados.

O acordo e seus objetos com o auditório

O conceito de acordo em retórica consiste em uma relação, imprescindível à argumentação, entre orador e o seu auditório. Para que uma argumentação possa existir, é necessário que haja, ao menos, um acordo entre as partes envolvidas nesse ato. O auditório precisa, minimamente, colocar-se na posição ouvinte. O orador, por sua vez, carece lançar mão de todos os artifícios cabíveis para angariar a confiança, a atenção, o respeito, enfim, tudo que possibilite o início e o desenvolvimento da argumentação.

O acordo é, portanto, uma condição imprescindível à existência de um ato argumentativo. Caso não aconteça, consequentemente, a argumentação não alcançará o seu objetivo, que é exatamente gerar adesão à uma determinada tese, ou ainda, sequer existirá. Por esse motivo, não somente no início de seu discurso, mas também até que este se conclua, o orador necessita ao máximo buscar esse acordo.

> Com efeito, tanto o desenvolvimento como o ponto de partida de uma argumentação pressupõem acordo do auditório. Esse acordo tem por objeto ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações; do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 73).

Segundo afirmam os autores, o orador deve sempre estar preocupado em construir o acordo com o seu auditório em todos os momentos que cercam o ato argumentativo, desde a invenção à ação. Há, contudo, objetos que possibilitam a existência desse acordo, tais objetos consistem basicamente em premissas já aceitas pelo auditório. Assim, para que um orador consiga o acordo de seu(s) ouvinte(s), precisa, antes de tudo, construir seu discurso, partindo dessas de ideias já admitidas por ele(s). Caso isso não aconteça, o acordo não será possível e, consequentemente, a aceitação da tese defendida.

Os objetos de acordo são divididos em dois grupos, um formado por premissas destinadas à adesão de um auditório universal; outro, à de um auditório particular.

O primeiro é definido como relativo ao real; o segundo, relativo ao preferível. Antes de adentrarmos na discussão sobre cada um desses grupos e de quais objetos são compostos, é interessante discutirmos acerca do que se entende por auditório em retórica, pois como já foi citado, um grupo de objetos se destina a um auditório particular; outro, a um auditório universal.

O conceito de auditório em retórica

Sujeitos atravessados pelo senso comum, geralmente, ao ouvirem o vocábulo auditório, associam-no a um espaço onde há cadeiras, palco, som bem planejado, etc., lugar onde se realiza palestras, seminários, e outros eventos dessa natureza. Além disso, há a associação que liga o termo em questão a um grupo de pessoas que assistem, no estúdio, a programas de televisão. Estes, por vezes, são até conhecidos por "programas de auditório". Todavia, no arcabouço da retórica, a associação que deve ser feita a tal termo é outra (MELO, 2009, p. 25).

Em retórica, o termo auditório deve nos remeter ao aglomerado de pessoas que se pretende persuadir e convencer. Acerca disso,

> O auditório é o conjunto de pessoas que queremos convencer e persuadir. Seu tamanho varia muito. Pode ser do tamanho de um país, durante uma comunicação em rede nacional de rádio, televisão, pode ser um pequeno grupo, dentro uma empresa, mas pode ser apenas uma única pessoa: um amigo, um cliente, ou namorado ou namorada (ABREU, 2013, p.39).

Assim, o conceito de auditório é entendido como "o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação" (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 2015, p.22). Pela variabilidade de características que os auditórios podem apresentar, são divididos em três outras subdivisões, quais sejam: auditório universal, auditório particular e o auditório formado pelo próprio orador. Este último não será discutido neste trabalho, pois não traz influências para a pesquisa.

O auditório universal é formado por uma grande quantidade de sujeitos, sobre os quais não se sabe muito, ou seja, não se conhece sua cultura, suas ideologias, sua faixa etária, sua formação, sua classe social, etc. Em termos de Abreu (2013), é

o auditório cujas variáveis não se tem controle. Caberia, portanto, nessa subdivisão todos os seres humanos, uma cidade inteira, um estado, um país etc.

Já o auditório particular refere-se "a um grupo de pessoas cujas as variáveis são controláveis" (ABREU, 2004), ou seja, um grupo formado de indivíduos cuja cultura, faixa etária, formação, classe social, etc. são conhecidas. Os alunos em uma sala de aula é um exemplo desse tipo de auditório.

Objetos de acordo relativos ao real

Este grupo é formado por tipos de objetos que são voltados para uma argumentação perante um auditório universal. Além disso, por ter esse caráter de universalidade, possui suas premissas embasadas em fontes objetivas. Ou seja, as premissas que servem para os tipos de objetos desse grupo têm sua validade verificada por todos. Três tipos de objetos formatam esse grupo, quais sejam: fatos, verdades e presunções.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2015), definir um conceito bem delimitado do que seja um fato é uma tarefa muito difícil, todavia estes mesmos estudiosos nos apresentam que tal conceito se refere a certos dados cuja existência pode ser verificada por todos, ou seja, é algo que traz consigo um caráter objetivo. Acerca disso, Poincaré (apud PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2015, p. 75) afirma: "o que é comum a vários entes pensantes e poderia ser comum a todos". Dessa forma, um fato só existirá verdadeiramente quando a premissa que fundamenta esse objeto de acordo for aceita por todos que compõem o auditório.

As verdades são objetos de acordo muito próximos aos fatos. Há, porém, algumas especificidades que merecem comentário.

> Aplicamos, ao que se chamam verdades, tudo o que acabamos de dizer dos fatos. Fala-se geralmente de fatos para designar objetos de acordo precisos, limitados; em contrapartida, designar-se-ão de preferência com o nome de verdades sistemas mais complexos, relativos entre fatos, que se trate de teorias científicas ou de concepções filosóficos ou religiosas que transcendem a experiência (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2015, p. 77).

Assim como os fatos, as verdades são premissas que funcionam de um ponto de vista objetivo. São, porém, sistemas mais complexos porque se constituem de vários fatos. Uma dada teoria filosófica, por exemplo, pode ser tida como uma verdade e, por isso, ser resultado de um conjunto de fatos.

É preciso destacar que os fatos e as verdades podem perder sua natureza de universalidade e, consequentemente, sua propriedade de objeto de acordo universal. Geralmente, isso acontece quando tais objetos são colocados em posição de dúvida, ou ainda, quando o auditório já posto é acrescido por mais indivíduos e estes não aceitam o caráter objetivo das premissas usadas na argumentação.

As presunções, tal como os fatos e as verdades, são premissas utilizadas em uma argumentação perante um auditório universal. Por serem informações apenas presumidas carecem de uma constante validação, isto é, novas informações precisam ser adicionadas à sua base a fim de validá-las.

> As presunções são suposições fundamentadas dentro daquilo que é normal ou verossímil. Se alguém que você espera está demorando a chegar, você pode presumir uma série de motivos: ele pode ter esquecido o compromisso, pode ter recebido uma visita inesperada, pode ter ficado retido no trânsito, e assim por diante. Tudo isso são presunções (ABREU, 2013, p. 44).

Imaginar, por exemplo, que o motivo do atraso foi a pessoa ter sido seduzida pelo canto de uma sereia ao passar próximo à praia não será uma presunção, visto que, em retórica, esse conceito está associado ao de normalidade e ao de verossimilhança.

Assim, findamos a discussão que versou sobre os tipos de objetos de acordo relativos ao real. Vimos que tal grupo apresenta como principais traços o caráter de universalidade, de objetividade, em suma, de ser voltado para um auditório universal. Discutamos a partir de agora acerca dos tipos de objetos de acordo relativos ao preferível.

Objetos de acordo relativos ao preferível

Os tipos de objetos de acordo que formatam esse grupo opõem-se aos do grupo anterior, pois se volta a um auditório particular. Aqui os objetos não mais possuem um caráter de universalidade, de objetividade, mas sim de propriedades mais

específicas a determinados auditórios. Assim, o grupo dos relativos ao preferível é composto por três tipos específicos, que são os seguintes: valores, hierarquias e lugares da argumentação.

O conceito de valor diz respeito basicamente a princípios de ordem subjetiva que se caracterizam por determinados comportamentos, sentimentos e virtudes, etc. Possuir um valor "é admitir que um objeto, um ser ou um ideal deve exercer sobre a ação e as disposições à ação uma influência determinada, que pode alegar numa argumentação, sem se considerar, porém, que esse ponto de vista se impõe a todos" (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2015, p. 84).

Os valores podem ser distribuídos em concretos e abstratos. Exemplos do primeiro segmento podem ser: respeito, solidariedade, fidelidade, liberdade, etc.; do segundo, igreja, parlamento, república, o próprio ser humano etc.

As hierarquias tratam do modo como determinados auditórios criam uma escala de importância para seus valores. Há, por exemplo, as hierarquias que colocam num patamar superior os seres humanos em relação aos animais; Deus em relação aos homens; o justo sobre o útil, etc. A forma como os auditórios hierarquizam seus valores é uma propriedade mais caracterizante de que os próprios valores que possuem.

Os lugares são premissas de ordem geral que servem para fundamentar os valores e as hierarquias. São divididos em seis tipos, quais sejam: Lugares de quantidade; Lugares de qualidade; Lugares de ordem; Lugares do existente; Lugares de pessoa e Lugares de essência.

O grupo a que se denomina "lugar de quantidade" apresenta o valor numérico como artifício argumentativo, assim se enquadra nessa classificação, os argumentos que se utilizam de razões quantitativas para alcançar a adesão do auditório, podemos dizer que está presente aqui aquele velho ditado popular: "quanto mais melhor". Opondo-se ao valor quantitativo, destaca-se o lugar de qualidade. Nesse grupo, o que é tomado para subsidiar a argumentação é o único, não mais a quantidade. Leva-se em conta aos argumentos desse grupo o raro, aquilo que se opõe aos demais por ser único.

A terceira classe é a do lugar de ordem, o valor adotado pelos argumentos desse grupo se apoia em questões ordinárias. Utilizam-se os conceitos de primeiro, segundo, terceiro etc. para fundamentar a argumentação. O lugar do existente é a classificação dada àqueles argumentos que fazem uso do que já existe, ou seja,

valoriza-se o existente em detrimento do que seja apenas uma possibilidade de existência.

Os dois últimos grupos são o lugar de pessoa e o lugar de essência. Este é formado por argumentos que se utiliza da essência de determinados seres para edificar o ato de argumentar. Aquele é composto por argumentos que colocam o ser humano no centro da argumentação, isto é, o conceito de pessoa é tomado como o mais importante em detrimento dos seres inanimados.

Caracterização do gênero discursivo entrevista oral

Os gêneros discursivos formatam uma área dos estudos da linguagem que há muito tempo vem sendo alvo de pesquisas. Grandes nomes da linguística brasileira e mundial detiveram-se no estudo dessa temática. Dentre tais personagens, destacamos Bakhtin e Marcuschi, ambos construíram uma vasta e rica contribuição para esta linha de pesquisa. Então, partindo deles, vamos discutir acerca do que se entende atualmente por gêneros discursivos, para em seguida, tratarmos do gênero entrevista. Comecemos, portanto, com a seguinte fala:

> Todas as esferas de atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas de atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. 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 (BAKHTIN, 1997, p.280).

A sociedade é composta por vários ambientes, cada um com suas especificidades, sua organização particular, etc. Além disso, em cada uma dessas esferas, o modo com o qual as pessoas se comunicam se dá de forma particular, por conseguinte, essas esferas exigem que, em seu contexto, a comunicação se der por meio de gêneros específicos. Dessa forma, como bem diz Bakhtin (1997), o uso da língua está estritamente ligado ao social, ou seja, cada gênero em particular estará sempre vinculado a um determinado meio da sociedade.

Os gêneros discursivos se estruturam de acordo com as finalidades que um enunciado precisa atender em cada contexto. Por assim dizer, o gênero será composto a partir uma temática, de um estilo e de um modelo composicional, para assim satisfazer o que se espera em dada situação comunicativa. Assim,

> O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. 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 (BAKHTIN, 1997, p.280).

A partir disso, podemos perceber o quão próximo estão os conceitos de língua e esfera social, ou ainda, nossa manifestação linguística está estritamente ligada às relações sociais que matemos. Temos, então, cada gênero como textos materializadas (MARCUSCHI, 2008) de acordo com as peculiaridades de determinadas situações sociais. Assim, cada situação moldará seus próprios gêneros.

Dessa forma, os gêneros discursivos designam todas as nossas enunciações, quer sejam orais, quer sejam escritas, que se baseiam em formas-padrão de relativa estabilidade construídas a partir das propriedades de determinada esfera social, dos objetivos que se tem com a enunciação, além de tantos outros fatores pragmáticos que influenciam esse processo.

Nossa pesquisa terá, no gênero entrevista, o material de análise. Este gênero geralmente é de natureza oral, porém, frequentemente, transcrito a fim ser publicado em revistas ou jornais. Em suma, há vários tipos de entrevista, entrevista de emprego, entrevista médica, entrevista jornalística, etc. Cada uma dessas possui especificidades próprias, todavia, compartilham de características semelhantes: estrutura básica formada a partir de perguntas e respostas, a exigência de haver ao menos dois interlocutores, o entrevistado e o entrevistador, etc. É interessante des-

tacar o papel do entrevistador como o responsável por abrir e fechar a conversação (HOFFNAGEL, 2005, apud PINTO, 2007, p.188).

Questões metodológicas

A metodologia adotada neste trabalho será de natureza qualitativa, considerando que o objetivo deste prima pela qualidade e interpretação dos dados, não tendo interesse em quantificá-los. Como característica da pesquisa qualitativa, podemos destacar o seguinte:

> A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (GERHARDT & SILVEIRA, 2009).

O corpus desta pesquisa se constituirá de uma entrevista cedida por um jogador da seleção brasileira a um canal de TV fechada, após derrota e consequente eliminação da copa do mundo de 2014. O gênero entrevista é de natureza oral, todavia, para nossas análises será transcrito segundo postulados de Marcuschi (2008), autor responsável por um brilhante trabalho na questão dos gêneros orais.

Análises dos dados

A entrevista em tela se formata a partir de duas perguntas feitas pelo repórter e respondidas pelo atleta da seleção brasileira. Por esse motivo, as nossas análises acontecerão também em dois momentos. Primeiramente, analisaremos quais objetos de acordo são utilizados pelo atleta na sua primeira resposta e, em seguida, nos propomos a fazer o mesmo no segundo esclarecimento. Vamos, então ao primeiro ponto de análise.

Primeira análise

Segue o texto transcrito:

Repórter: Tô aqui ao lado do DL... D... passaram-se alguns minutos... a gente acompanhou a tua entrevista ali ao lado do campo... ainda em prantos né' pela derrota... o que é que deu pra tirar de tudo isso depois de conversar com seus companheiros nos vestiários'
Atleta: Não... eu acho que a gente (++) deve levantar a cabeça...ser homem também nos momentos difíceis da vida... eh:: é fácil a gente ter ter caráter só nas vitórias... e:: assumir as coisas só na/nas coisas boas... eu tenho muito caráter na minha vida... sempre tive... eh:: assumo eh:: tudo (+) e sempre assumi... o que mais queria na vida... como eu já falei ali... na beira do campo... era ver meu país feliz... meu país contente... eh:: a gente que sofre com tanta coisa (+) ainda... queria de alguma forma poder alegrar através do futebol... infelizmente não aconteceu... o hexa não veio... eh:: mas que a/que a luta continua... tem mais um jogo ainda nessa copa do mundo pra sair de cabeça erguida (+) e depois daqui a quatro anos... é:: buscar novamente o hexa... buscar dar a esse povo o que eles merecem... eh:: (++) muito chateado... muito triste... é:: não era isso que a gente almejava... não era isso que a gente queria... hoje aconteceu um jogo atípico... onde cê tomar quatro gols em seis minutos... onde eles foram melhores e tudo acontecia da melhor maneira possível pra eles também... onde a gente foi muito mal... e:: nada dava certo... até o começo do segundo tempo... onde a gente começou com mais intensidade... e:: poderia de repente fazer dois gols ali e assustar um pouco... teve um pênalti... e:: as coisas não iam acontecer... infelizmente... eh:: (+) isso aconteceu... agora já foi... já tá feito... acabou... e ser homem pra assumir tudo.

O primeiro objeto de acordo que pode ser citado para esse trecho é um fato, este aparece não no nível do texto, mas é percebido pelo contexto no qual se insere a enunciação. O fato é caracterizado por ser um tipo de objeto de acordo voltado para um auditório universal e, por isso, trata-se de um acontecimento que pode ser veri-

ficado por todos, ou seja, trata-se se algo de caráter objetivo. Esse objeto é usado na fala em análise, pois todos sabem o que aconteceu antes da entrevista, o time brasileiro sofreu uma derrota por um placar não comum e, além disso, foi eliminado da copa. Isso é o primeiro ponto que o atleta utiliza como partida da sua argumentação. Assim, é um objeto de acordo universal porque tanto o orador quanto o auditório compartilham desse conhecimento, ou seja, é uma premissa comum a ambas as partes.

Continuando as análises, temos no trecho "*Não... eu acho que a gente (++) deve levantar a cabeça...ser homem também nos momentos difíceis da vida... eh:: é fácil a gente ter ter caráter só nas vitórias... e:: assumir as coisas só na/nas coisas boas... eu tenho muito caráter na minha vida... sempre tive... eh:: assumo eh:: tudo (+) e sempre assumi...*" três objetos de acordo, quais sejam: um valor, um lugar de essência e um lugar do existente.

O objeto de valor consiste em princípios que levam a determinadas condutas. No trecho em tela, temos o valor da superação, este nos fala que devemos sempre levantar a cabeça e seguir em frente. Esse objeto é admitido por muitos indivíduos, pois é algo natural do ser humano enfrentar momentos difíceis, bem como superá-los. Por ser uma premissa aceita pela maioria das pessoas, foi importantíssima no processo persuasivo. Cabe destacar que segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca, o valor é, geralmente, um objeto de acordo voltado para um auditório particular, mas os mesmos autores admitem que a depender das especificidades que tal objeto apresente, ele pode também ser usado numa argumentação perante um auditório universal, que aqui é o caso.

Além disso, temos o lugar da essência e o do existente. O primeiro consiste em propor como premissa de um raciocínio argumentativo a essência de determinado ser ou objeto. No trecho em questão, temos tal objeto porque o orador afirma ser um homem de caráter. Ter caráter é a essência de um homem que merece respeito, um homem de respeito tem essencialmente caráter, caso contrário, não será alguém respeitável. Já o lugar do existente prediz como premissa para um ato argumentativo o que existe em detrimento do que não existe. No trecho, o orador afirma ser um homem de caráter, isso levar o auditório a crer que se estar diante da existência de um ser com essência de caráter, que independentemente de onde esteja essa essência atuará nas suas atitudes.

Por fim, cabe mencionar a construção do ethos do orador. Este, através dessa parte inicial de sua fala, objetiva construir uma imagem positiva de si, para que as-

sim possa conquistar a adesão de seu auditório e, consequentemente, persuadi-lo de que sua tese deve ser aceita.

Segunda análise

Segue a transcrição:

> Repórter: Foi uma defesa que praticamente não treinou junta né... M... você...D e M... contra um time que se movimenta muito como é a Alemanha... pode ter atrapalhado um pouco isso... D'
> Atleta: Agora a gente vai ficar tentando achar eh:: os pontos que aconteceu...acho (+) em tudo... em tudo... nossa equipe não tava da melhor maneira possível... eh:: era atrás... era na frente... era no meio campo... eles movimentavam, eles se/ eh:: tavam o controle de bola... tudo tava dando certo e foi aquilo que aconteceu... em seis minutos eh::. não sei se você tem algum jogo que aconteceu a mesma coisa que aconteceu hoje...eh:: infelizmente... eh:: aconteceu... e aí agora é a gente levantar a cabeça... assumir (tudo a todos)... pedir desculpas ao nosso torcedor porque a gente não queria (+) eh:: dá essa tristeza pra eles... eles que nos apoiaram a todo tempo... a gente agradece... sempre nos apoiaram em todas as cidades que a gente passô... eh:: a gente sempre teve o apoio do nosso torcedor... do nosso povo... eh:: e eu particularmente falo por mim... o que eu mais queria na minha vida não era (+) eh:: ter valor próprio e sim poder olhar nos olhos dos brasileiros e ver todo mundo feliz.
> Repórter: Obrigado... D... pela entrevista... MP.

Analisando o seguinte trecho: *"Agora a gente vai ficar tentando achar eh:: os pontos que aconteceu...acho (+) em tudo... em tudo... nossa equipe não tava da melhor maneira possível... eh:: era atrás... era na frente... era no meio campo... eles movimentavam, eles se/ eh:: tavam o controle de bola... tudo tava dando certo e foi aquilo que aconteceu... em seis minutos"*, é possível apontar logo de início o objeto de acordo materializado no valor que prediz a busca pelos motivos que proporcionaram o resultado da partida, assim, o orador usa como premissa de sua argumentação o princípio que nos leva

a esclarecer os acontecimentos adversos, no caso, a derrota brasileira. Ele faz uso da expressão “a gente” que pode ser entendida como todos os brasileiros, inclusive os próprios jogadores, todos em busca de respostas para o ocorrido. De fato, isso é algo comum a muitos indivíduos e, por este motivo, a argumentação ganha uma base sólida, fundamentada no valor do esclarecimento.

Outro objeto de acordo que pode ser mencionado é o fato. Este acontece quando o orador afirma que o time brasileiro não estava bem em nenhuma das posições, diferentemente da Alemanha, que movimentava, que tinha o controle de bola. Além disso, faz menção novamente ao que aconteceu na partida, enfatizando os seis minutos nos quais o time alemão marcou quatro vezes. Isso tudo, como já foi discutido, é tido como fatos, pois trata-se de algo que pode ser verificado por todos, ou seja, é um conhecimento que qualquer indivíduo pode adquirir.

A partir do que foi exposto, é possível verificar como alguns dos objetos de acordo apontados por Perelman e Olbrechts-Tyteca aparecem no discurso do atleta. O acordo é algo que deve ser buscado do início ao fim da argumentação. Nossas análises mostraram que o atleta, em seu discurso, fez uso desse recurso persuasivo. Cabe ainda mencionar como os objetos utilizados são próprios do auditório ao qual o discurso foi direcionado, o público de casa que assistira ao programa, isto é, um auditório universal. Dentre os objetos que a teoria nos dispõe, podemos constatar que, na argumentação analisada, fatos e valores tiveram um destaque maior por serem mais recorrentes e exercerem uma função expressiva no ato argumentativo.

Considerações finais

Nosso estudo nos mostrou o quanto o conceito de acordo é importante para o sucesso ou não de uma argumentação, todavia, mesmo tendo toda essa importância é uma temática pouco trabalhada. Argumentar exige do início ao fim uma relação de proximidade entre orador e seu auditório, caso isso não aconteça desde início ou deixe de acontecer ao longo do discurso, este não irá conseguir alcançar seu objetivo, que é a adesão do auditório.

Vimos que os objetos que possibilitam esse acordo se dividem em dois grupos. O primeiro relativo ao real; o segundo, ao preferível. Como principal característica que os diferencia, temos os auditórios aos quais se dirigem. Os relativos ao real vol-

tados para um auditório universal, enquanto os relativos ao preferível direcionados a auditórios particulares.

Em suma, nosso trabalho nos possibilitou um aprofundamento na temática que é tão pouco estudada, mas muito importante. Tendo analisado um enunciado produzido num momento tão difícil para aquele orador, sendo que boa parte da população brasileira se encontrava indignada com todo o grupo de atletas da seleção brasileira de futebol. Qualquer atleta que falasse correria sérios riscos de não ter sua argumentação aceita, pois se estava vivendo um momento de muita tristeza e revolta, pois querendo ou não o futebol é um esporte que mexe com o emocional de muitos brasileiros.

Contudo, diante de tantos fatores adversos, o discurso do jogador foi bem aceito pela população brasileira, os objetos de acordo por ele adotados o colocaram numa posição de proximidade com seus ouvintes, isso possibilitou o sucesso de sua argumentação. No mais, cabe novamente destacar a importância dos objetos de acordo para o sucesso de um ato persuasivo, caso não haja acordo, não haverá argumentação.

Referências

ABREU, Antônio Soares. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 13 ed. Cotia, Ateliê Editorial, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Ermetina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERHARDT, Tatiana Engel**,** SILVEIRA Denise Tolfo**.** *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Análise da conversação*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. Retórica, argumentação e discurso em retrospectiva. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 391-409, 2014.

PERELMAN, Chain, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Tratado da argumentação: a nova retórica. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PINTO, Cândida Martins. Gênero entrevista: conceito e aplicação no ensino de português para estrangeiros. *Revista a abralin*, São Paulo, SP, v. 6, n. 1, p. 183-203, 2007.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PÔSTER

A SUBJETIVIDADE DO SUJEITO AFÁSICO JD: VERIFICAÇÕES A PARTIR DE PROCESSOS ALTERNATIVOS DE SIGNIFICAÇÕES

MILENA CORDEIRO BARBOSA[1]
FRANCIELLY NEVES NASCIMENTO[2]
NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO[3]

Introdução

Analisar a linguagem em seu funcionamento é o que se propõe a Neurolinguística Discursiva (ND), diferindo do modelo clássico que se apoia no organicismo científico, a ND compreende a linguagem numa perspectiva histórica e cultural (COUDRY, 2008). De acordo com Coudry (2002, p. 101), "assume-se nessa abordagem Neurolinguística que a língua resulta da experiência e do trabalho dos falantes *com* e *sobre* a linguagem" (grifo do autor). Sendo assim, compreende-se que o processamento do sentido é o cerne das situações dialógicas, não sendo pré-concebido mas estabelecido na interação (COUDRY, 2002; 2008).

Dessa forma, a busca por significação é comum a todos os sujeitos no processo comunicativo, bem como as dificuldades no uso da língua se fazem presentes na linguagem dita típica por meio de esquecimentos, acesso à palavra dificultado, atos falhos, dentre outras. Coudry (2002; 2008) aponta que na afasia esses inconvenientes não são momentâneos como o são para sujeitos não-afásicos. Ou seja, na afasia o uso da língua está perturbado havendo a necessidade de que o sujeito reorganize a sua linguagem diante de situações comunicativas.

---

1. Graduanda em Psicologia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), bolsista FAPESB.

2. Graduanda em Psicologia na UESB, bolsista CNPq.

3. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UESB. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (GPEN).

> Da perspectiva discursiva, para além da lesão cerebral, um sujeito é afásico quando lhe faltam recursos de produção e interpretação para exercer a linguagem, sem, no entanto, faltar-lhe a função cognitiva/psíquica de poder traduzir, por meio de processos alternativos de significação, o que quer dizer. Faz isso por meio de silêncios com expressividade, palavras que não são ditas, palavras ditas, segmentos de palavras, não-palavras e palavras que involuntariamente se apresentam, entremeadas pela presença do corpo, de gestos, percepções, associações, objetos, ações, possibilidades de (re)*dizer* o novo no velho que caracterizam a linguagem em estados de afasia. (COUDRY, 2008, p. 32)

Nessa perspectiva, Jakobson (1995) discute que na formação de palavras a liberdade individual do que fala é limitada, pois o código já estipulou as combinações possíveis de fonemas, porém em se tratando da combinação de palavras em frases tornam-se amplas as alternativas na criação de contexto. Nesse sentido, o autor aponta que há duas formas de arranjos do signo linguístico. Uma delas diz respeito à combinação de signos entre si formando um contexto, enquanto a outra está relacionada à seleção de signos implicando na substituição de um pelo outro. Partindo desses pressupostos, o autor distingue a afasia de acordo à dificuldade principal, ou seja, se está afetada a capacidade de seleção e substituição ou a capacidade de combinação e contextura. Acerca do significado, importante fator do processo comunicativo, Jakobson (1995 apud DEWEY, 1946) discute que há três formas de traduzir um signo verbal: utilizando-se outro signo da mesma língua, utilizando-se signos em outra língua ou fazendo uso de um sistema de signos não-verbais.

Sendo assim, em ambos tipos de afasia, será necessário ao sujeito valer-se de processos alternativos de significação que incluirão tanto signos verbais quanto não verbais (PRESTES, 1998; COUDRY, 2008). Acerca disso, Sampaio (2007) destaca a importância da utilização dos signos não-verbais para a comunicação, na qual "o corpo é significado e significa na relação com o(s) outro(s)" (SAMPAIO, 2007, p. 26).

> Muitos dos processos de significação que se apresentam como solução para o afásico expressar seu dizer envolvem sistemas não verbais (gestos/corpo; objetos; relações entre objetos; práticas sociais) que se articulam com processos de significação verbais no funcionamento discur-

> sivo da linguagem e, assim, são chamados de alternativos em relação ao sistema da língua e a seu uso social e partilhado. (COUDRY, 2008, p. 11)

Portanto, é possível afirmar que a linguagem é um aspecto constituinte da subjetividade do sujeito e alterações nos processos linguísticos se relacionam diretamente com o desequilíbrio do bem-estar subjetivo do sujeito, o que justifica o interesse em estudar a afasia a partir da vivência particular do sujeito afásico como está retratada neste texto Tata-se do estudo da linguagem do sujeito afásico JD, após Acidente Vascular Cerebral Isquêmico, a partir das práticas enunciativo-discursivas realizadas no Espaço de Convivência entre Afásicos e não-afásicos (ECOA), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Objetivou-se investigar as marcas de subjetividade do sujeito JD por meio dos processos alternativos de significação utilizados por ele em contextos de interação. Numa perspectiva de dado-achado, foi analisado um episódio dialógico no qual se evidenciaram aspectos da subjetividade de JD e a relação de coautoria com o interlocutor Imb.

Metodologia

Esta pesquisa é de origem qualitativa e teórica, fundamentada nos pressupostos da Neurolinguística Discursiva e da Teoria Interacionista. Para obtenção dos dados da linguagem do sujeito JD, foram feitas observações participadas em reuniões do Espaço de Convivência entre Afásicos e Não-afásicos (ECOA) que acontecem quinzenalmente no Laboratório de Pesquisa e Estudo em Neurolinguística (LAPEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Vitória da Conquista. Além disso, foram propostos acompanhamentos individuais de caráter interventivo que ocorreram uma vez a cada semana. Ao total ocorreram 27 encontros. Foram desenvolvidos contextos comunicativos com temas e instrumentos variados, desde conversas informais até utilização de jogos e confecção de cartões. Foram utilizados como instrumentos de registro gravador de áudio e bloco de anotações.

O dado produzido foi selecionado e analisado baseando-se no conceito de dado-achado. De acordo com essa concepção, se pensa a linguagem como um processo sócio-histórico em que o movimento teoria-dado-teoria "expõe os fatos linguísticos enquanto os torna objetos de reflexão, e, portanto, *dados*" (COUDRY, 2008, p.

20, grifo do autor). Por sua vez, a Neurolinguística Discursiva se utiliza dessa formulação para discutir a relação entre sujeito, linguagem e relações sociais.

Resultados e discussões

No quadro a seguir apresentamos um diálogo entre Imb, pesquisador de iniciação científica, e JD, senhor de 70 anos. JD sofreu AVC isquêmico em janeiro de 2016, em consequência apresenta hemiplegia à direta grau 2 e afasia. Tem sido acompanhado pelo ECOA desde outubro de 2017. O quadro 1 é resultante de um acompanhamento individual em que Imb apresentou a JD um curta metragem, a partir do qual foi solicitado que JD falasse sobre as suas preferências.

Quadro 1: Dado 1 - Episódio dialógico entre Imb e JD, sujeito afásico

Sigla do locutor	**Transcrição**	**Observações sobre as condições de produção do enunciado não-verbal**
Imb	O que o senhor gosta de comer?	
JD	Comer, comer...	Olhos voltados para o vídeo.
Imb	É, comer. O que o senhor gosta? Macarrão, lasanha, feijão, arroz...	
JD	Feijão, feijão...	
Imb	Quer dizer que o senhor gosta de feijão?	
JD	Pois é.	Confirmando com a cabeça.
Imb	O senhor gosta mais de comer o feijão em caldo ou farofa de feijão?	
JD	Farofa.	
Imb	E onde o senhor gosta de comer farofa de feijão?	
JD	(Silêncio)	Mão esquerda coçando a cabeça.
Imb	Na sua casa?	
JD	(Silêncio)	Mão esquerda coçando a cabeça.
Imb	Na casa da sua filha?	
JD	Filha.	

Imb	Sua filha faz um feijão bem gostoso?	
JD	Pois é, pois é...	Confirmando com a cabeça.
Imb	Me fala uma coisa agora, o que o senhor não gosta?	
JD	U... u... ulho...	Franze as sobrancelhas e comprime os lábios.
Imb	Ulho... barulho?	
JD	Barulho, barulho...	Franze as sobrancelhas e comprime os lábios.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nesse episódio, apesar da evidente dificuldade com o sistema da língua, JD se utiliza da fala de Imb para viabilizar a sua própria interlocução. De acordo com Novaes-Pinto (2008), esse recurso é característico da fala de afásicos por ser um meio de superar as próprias adversidades psicofísicas. Percebe-se que o contexto é importante para que JD desenvolva a própria fala e se apoia nas pistas dadas por Imb. Acerca disso, Jakobson (1995, p. 48) aponta que "no caso de um afásico cuja função de substituição foi alterada e a de contexto permaneceu intacta, as operações que implicam similaridade cedem às fundadas na contiguidade"

O dado torna explícito ainda um processo de coparticipação, Duranti (1986) discorre sobre as situações de coautoria como condição para que a interação de fato aconteça. O autor se baseia na pressuposição vigotskiana de que os processos psicológicos se originam na interação social, sendo por isso a linguagem, na perspectiva de Duranti, essencialmente intersubjetiva. Sendo assim, o significado dos signos é dado na relação, na fala intencionada e interpretação do interlocutor. A situação dialógica é sustentada pela relação.

Além disso, o sujeito utiliza tanto signos verbais, quanto não-verbais para se comunicar. Nesse episódio, podem ser observados gestos que tem relação de complementariedade com a fala de JD, como a confirmação com a cabeça e a expressão facial em que franze as sobrancelhas e comprime os lábios. Por outro lado, o gesto de levar a mão esquerda até a cabeça e coçá-la, acompanhando o silêncio, tem sentido em si mesmo. Pode-se inferir que o não-verbal demonstra a dificuldade que JD sente em ter acesso às palavras.

Considerações finais

A análise da situação dialógica entre JD e Imb aponta para possibilidades comunicativas do sujeito em questão que envolvem signos verbais e não-verbais, sendo que os signos têm o seu sentido atribuído socialmente. Diante da interpretação dada à linguagem de JD, conclui-se que há um processo de auto-reconhecimento diante da condição de afasia que por vezes se expressa em JD pela dificuldade no acesso às palavras. Além disso, o sujeito recorre ao apoio da fala do outro e da utilização da linguagem gestual para se fazer entender e se colocar como autor do próprio discurso. JD imprime marcas da sua subjetividade no uso de signos não-verbais reafirmando a fala e como recurso para significação do seu silêncio, o que nos leva a compreender a vivência particular da afasia por esse sujeito.

Compreendendo as interações estabelecidas no ECOA como um microssistema de relações, conclui-se que as relações sociais favorecem a reconstituição linguística do sujeito JD contribuindo com os processos alternativos de significação, bem como o desenvolvimento cognitivo do sujeito. O que nos leva a ratificar a importância das relações sociais na reorganização linguística e o uso dos signos não-verbais como possibilidades comunicativas na afasia.

Referências

COUDRY, M. I. H. Linguagem e afasia: uma abordagem discursiva da Neurolinguística. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 42, p. 99-129, jan./jun. 2002.

COUDRY, M. I. H. Neurolinguística: afasia como tradução. *Estudos da Lingua(gem)*, v. 6, n. 2, p. 7-36, dez 2008.

DURANTI, A. The audience as co-author: An introduction. *Text*, v. 6, n. 3, p. 239-247, 1986.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 20 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

PRESTES, V. M. M. *Afasia e Plasticidade Cerebral*. 1998. Monografia (Especialização em Linguagem) - CEFAC - Centro de Estudos em Fonoaudiologia Clínica, São Paulo, 1998.

SAMPAIO, N. F. S. Processos verbais e não-verbais na constituição da significação na afasia: estudo de caso. *Estudos da Ligua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 5, n. 2, p. 21-39, dez. 2007.

PÔSTER

ANÁLISE COMPARATIVA DA REPETIÇÃO GESTUAL E DA EMERGÊNCIA DE METÁFORAS MULTIMODAIS EM SESSÕES LEGISLATIVAS

ANDRÉ LISBOA SANTOS[1]
ANDERSON ALVES CHAVES[2]
BEATRIZ FABIANE GRAÇA SANTOS[3]
EDILANE TEIXEIRA COTRIM[4]
MAÍRA AVELAR MIRANDA[5]

Introdução

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar a repetição gestual e a emergência de metáforas multimodais no discurso proferido em sessões legislativas por quatro diferentes deputados: dois deputados pertencentes à Bancada Evangélica e dois deputados autoproclamados como de esquerda . Dessa forma, este estudo propõe uma análise interdisciplinar entre a Linguística Cognitiva e os Estudos Gestuais. O foco principal é dado à comparação entre os vídeos escolhidos, que conceptualizam o mesmo tema, a família, no intuito encontrar as semelhanças e diferenças em relação ao uso dos gestos e das metáforas identificadas nos discursos.

A análise sobre as metáforas multimodais, nos discursos políticos sobre família foi embasada na Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (1980), em que

1. Graduando em Letras Modernas pela UESB. Bolsista de Iniciação Científica da FAPESB.

2. Graduando em Letras Modernas pela UESB..

3 . Graduanda em Letras Modernas pela UESB.

4 . Graduanda em Letras Modernas pela UESB.

5 . Docente do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin) da UESB.

discutem os processos metáforicos incorporados na linguagem, no pensamento e na ação. No que diz respeito à identificação de metáforas nos gestos, foram utilizadas as diretrizes propostas na teoria de Cienki (2017), em que há uma análise mais abrangente dos gestos enquanto metafóricos. Além disso, também houve uma análise com base nos pressupostos metodológicos apresentados por Bressem (2013), em que as discussões sobre a repetição gestual são realizadas a partir de uma perspectiva gestual e multimodal.

Referencial teórico

Repetição nos gestos metafóricos

De acordo com Cienki (2017), a análise da repetição gestual é realizada com uma atenção particular aos gestos metafóricos, estudados como expressão das metáforas conceptuais. Desse modo, há uma preocupação em estabelecer a correlação entre expressão metafórica gestual e entidade verbal, levando em consideração a compreensão de que as metáforas fazem parte do fenômeno cognitivo, e que o gestual ocorre juntamente com o verbal, assim, pode-se classificar essa noção como pensamento firmado na experiência corporificada.

Ao considerarmos os estudos das metáforas em uma tradição de trabalhos desenvolvidos por Lakoff e Johnson (1980, 1999) e Lakoff (1993), há a afirmação de que as metáforas são derivadas de mapeamentos conceptuais entre dois domínios diferentes, ou seja, um domínio-fonte concreto e um domínio-alvo abstrato. No entanto, tendo em mente que a entidade gestual tem a capacidade de se alterar, dependendo do grau de convencionalidade presente na cultura em que está inserida, deve-se considerar que as relações entre os domínios metafóricos podem ocorrer de maneiras diversas, no âmbito gestual.

Os gestos, em um sentido mais amplo, podem ser caracterizados por qualquer movimento corporal, como expressões faciais, movimentos do braço, antebraço etc. Entretanto, o foco deste trabalho está voltado para a análise dos movimentos gestuais das mãos, compreendendo três fases: preparação, golpe e repouso. A preparação é feita quando o falante levanta as mãos, para a realização do gesto, o golpe delimita-se no momento em que o gesto está sendo executado, e, por sua vez, tem

a função de núcleo do gesto, pois norteia o seu tipo e qualidade. O repouso, por sua vez, caracteriza-se pelo descanso das mãos do falante.

Os gestos metafóricos, segundo Cienki (2017), são apresentados por meio de uma interação na produção de domínios independentes, sendo eles: a linguagem metafórica e os gestos metafóricos. Nesse sentido, têm-se quatro tipos de gestos espontâneos que co-ocorrem com o enunciado, sendo eles: rítmico, em que são utilizados para marcar palavras, frases do discurso ou conteúdo pragmático; dêiticos, em que há apontamento para uma entidade concreta ou espaços particulares; icônico, definido pela forma ou movimento de entidades físicas, ou da relação entre essas entidades; e, metafóricos, que têm seu conteúdo representado por meio de uma ideia abstrata.

Visto que os gestos metafóricos podem exercer diferentes funções, de acordo com suas perspectivas de uso, eles podem ser abordados de maneiras diferentes, como, por exemplo, os performativos, discursivos e referenciais. Essas características estão concomitantemente relacionadas aos tipos de gestos citados anteriormente. Desse modo, uma referência concreta pode ser base tanto para um gesto icônico, quanto para um gesto metafórico. Na realização de um emblema, com o dedo polegar indicado para cima, há a convenção e familiarização entre algumas pessoas de que esse símbolo representa algo positivo, tendo em vista que há uma relação entre dois domínios, da entidade física de imagem e espaço, e da abstração, que se relaciona ao posicionamento do emblema, que possui a ideia de elevação.

Por outro lado, o gesto emblemático com a posição do dedo polegar para baixo e em movimento possui ideia de negação, logo esse gesto pode ser caracterizado como metafórico e de natureza referencial abstrata. Entretanto, nem sempre essas entidades gestuais são utilizadas com o mesmo significado na contraposição de diferentes culturas, pois os gestos metafóricos e icônicos podem apresentar a mesma ou nenhuma familiaridade para diferentes indivíduos. Desse modo, quanto mais um gesto é utilizado em um determinado grupo social, mais ele será salientado cognitivamente, ou seja, o grau de convencionalidade relaciona-se diretamente com a instância que determinada expressão gestual metafórica é realizada. As metáforas possuem características semelhantes e distintas no estudo da expressão metafórica em gestos e em expressões verbais, ou seja, a metáfora conceptual, quando abordada no âmbito de propriedades semelhantes, aparece em mapeamentos me-

tafóricos, gestuais e verbais, e ao mesmo tempo são expressas na fala e no gesto por meio de diferentes expressões. Por outro lado, há uma distinção entre o gesto e o discurso, pois nem sempre haverá relações metafóricas ocorrendo simultaneamente entre gestos e entidades verbais.

De acordo com Cienki (2017), em certo nível, pode-se argumentar que quando um gesto é feito, não há um referente concreto em um dado contexto, o gesto é simplesmente metafórico em virtude de representar uma metáfora ontológica, mostrando algo abstrato como concreto. Por causa da enorme variedade de possíveis formas, gestos espontâneos podem fornecer uma visão do pensamento para fala. (McNeill & Duncan, 2000; Slobin, 1987).

Visto que os gestos possuem a flexibilidade de se apresentarem em enunciados que possuem figuras de linguagem, como a metáfora, metonímia, hipérbole, os gestos também podem ocorrer em segmentos co-expressivos que não possuem tais figuras, como, por exemplo, quando feitos em contextos que envolvam noções gramaticais, como o aumentativo ou o diminutivo. Bressem (2013) defende que os gestos diferem-se explicitamente da língua de sinais, por possuírem um significado fixo, comumente convencionalizado, e estão diretamente vinculados a uma unidade conceptual abstrata que, geralmente, depende de um segmento co-expressivo.

Desse modo, a análise intrínseca gestual ocorre com base em dois parâmetros principais, estrutural e funcional, de maneira que ambos são integrados em uma perspectiva multimodal, que tem características semânticas e pragmáticas. Este fenômeno cognitivo envolve a sobreposição de duas ocorrências no que diz respeito à análise intrínseca da realização gestual repetitiva. Em primeiro lugar, há a iteração, definida pela repetição gestural utilizada para a repetição da expressão de um mesmo significado na fala, e, em segundo lugar, há a reduplicação.

As iterações são sequências que envolvem pelo menos dois golpes preparatórios ou sequências de fases de golpes, em que a repetição dos gestos é feita para a criação de um significado complexo gestual, no qual nem a qualidade do movimento e nem a posição mudam. As interações enfatizam a semântica da fala sublinhando um significado expresso verbalmente adicionando novas informações semânticas complementares. Ao se referir a eventos e fatos abstratos, as iterações assumem o referencial abstrato, e em particular a função meta-comunicativa e prosódica. Com as características estruturais e funcionais, as iterações gestuais mostram-se análo-

gas à expressões de enunciados ou palavras na oralidade, o que se torna um meio de alcançar alguns efeitos particulares como, a ênfase, a surpresa, e o conflito no qual pode causar mudanças no nível conotativo e nos estilos, textuais ou pragmáticos.

As reduplicações assumem a função referencial abstrata e representam eventos e estados abstratos. Estas reduplicações são constituídas por dois subtipos sendo eles: reduplicações em que ocorrem mudanças simultâneas nos parâmetros de direções de movimento e posição e reduplicações em que apenas o parâmetro de posição muda. Ao transportar características semânticas redundantes, as reduplicações sublinham o significado expresso verbalmente e, assim, enfatizam a semântica da fala. Em enunciados onde há a presença da oralidade, as reduplicações expressam um significado lexical ou gramatical e retratam a "iteratividade" ou a noção de pluralidade. Nas reduplicações, ao contrário das iterações gestuais, a coordenação dos golpes simples não leva a uma mera repetição do significado dos sub-golpes individuais. Com isso o complexo significado gestual da construção reduplicativa é, portanto, "uma entidade em seu próprio direito, geralmente com propriedades emergentes não herdadas ou estritamente previsíveis a partir dos componentes e das correspondências entre eles" (Langacker 2008. p. 164).

Destarte, as iterações e reduplicações gestuais são de grande importância para a criação dos enunciados multimodais. As iterações estão diretamente vinculadas a experiências corporais ou visuais, em suma, elas são usadas para a representação de ações e objetos concretos, fornecendo informações semânticas complementares, e que estão estreitamente ligadas à semântica do enunciado verbal e, portanto, fornecem informações necessárias para a compreensão do enunciado multimodal. Por outro lado, as reduplicações possuem um processo sucessivo de abstração de experiências visuais ou corporais, pois devido ao significado abstrato que surge e ao desapego das entidades concretas na sua execução, as reduplicações não afetam o conteúdo proposicional da enunciação, mas incorporam aspectos particulares do significado expresso verbalmente. Além disso, com base no fato de que a repetição cria um significado gestual complexo nas reduplicações, elas demonstram estar menos conectadas com a semântica do enunciado oral.

Metodologia

O corpus da presente análise consiste em quatro excertos de vídeos de sessões legislativas, coletados do canal da Câmara dos Deputados no Youtube. Coletamos os discursos dos seguintes representantes de diferentes ideologias políticas: Pastor Silas Malafaia e Marco Feliciano (PSC) de extrema direita, e Erika Kokay (PT) e Jean Wyllys (PSOL), de partidos de esquerda.

No discurso retirado da "Sessão Solene em Honra ao dia da Família", Malafaia apoia o conceito de "família nuclear". No excerto do vídeo de Feliciano, ele também defende o conceito de família tradicional, posicionando-se contra a relação homo-afetiva entre duas mulheres em uma novela exibida pela Rede Globo em 2014. No grupo oposto, temos Erika Kokay e Jean Wyllys que tratam de assuntos relacionados à comunidade LGBTQ+.

Nesses vídeos, analisamos a emergência de metáforas multimodais, considerando o fenômeno da repetição gestual. Cienki (2017) propõe um conjunto de orientações para a identificação de metáforas nos gestos (*Metaphor Identification Guidelines for Gesture* - MIG-G) como um procedimento replicável. Essas orientações foram estruturadas da seguinte maneira:

> i) Identificação dos *strokes* (golpes) gestuais, etapa que delimita o foco da análise, uma vez que o golpe representa a fase mais significativa do gesto em termos de função e relação ao discurso.
> ii) Descrição do golpe, etapa na qual observa-se como a mão se configura na realização efetiva do gesto, de acordo com os seguintes aspectos: formato da mão; orientação da palma e das extremidades das mãos; qualidade, direção e trajetória do movimento; e localização espacial do gesto.
> iii) Identificação da função referencial do gesto, etapa em que é preciso escutar o discurso que acompanha o gesto para que se possa interpretá-lo. De acordo com Cienki (2017), a maioria dos gestos pode ter mais de uma função referencial ao mesmo tempo: podem se relacionar ao que o falante está dizendo, podem se referir ao discurso propriamente dito e podem, ainda, estar direcionados ao interlocutor (KENDON, 2004). iv) Identificação do modo de representação, fase na qual analisa-se como

os gestos identificados nas etapas anteriores referem-se iconicamente a algum referente, a uma ação ou a uma qualidade. Para isso, utilizamos a categorização, proposta por Müller (1998a, 1998b, 2014), de quatro meios pelos quais os gestos manuais podem ser usados para representar: encenar (as mãos encenam uma ação), corporificar (as mãos se posicionam a fim de simular o objeto), segurar/moldar (as mão se posicionam no sentido de representar uma entidade imaginada "segurando-a" no ar e/ou movendo-a de acordo com o contorno da superfície do objeto), desenhar (a(s) mão(s) desenham no ar a forma a ser representada).

v) Identificação do(s) referente(s) físico(s) dos gestos, etapa na qual, utilizando as categorizações descritas na etapa anterior, buscamos, no discurso, o referente físico ao qual o gesto está associado.

vi) Identificação do tópico contextual, etapa na qual identifica-se a ideia geral do que está sendo dito no trecho do discurso em que o gesto está sendo realizado.

Baseando-nos nas etapas propostas por Cienki (2017), delineamos sete critérios de análise e classificação de acordo com as demandas do nosso *corpus*: golpe (quando um movimento deliberado é concluído), qualidade de movimento (análise do grau de precisão dos gestos, além do número de articulações envolvidas), orientação da palma (para cima, para baixo ou diagonal), direção do movimento (para direita ou para esquerda), representação icônica do gesto (apontar, segurar, desenhar ou deslizar), referência (pode ser concreta ou abstrata) e representação pragmática (estrutura tópico- comentário).

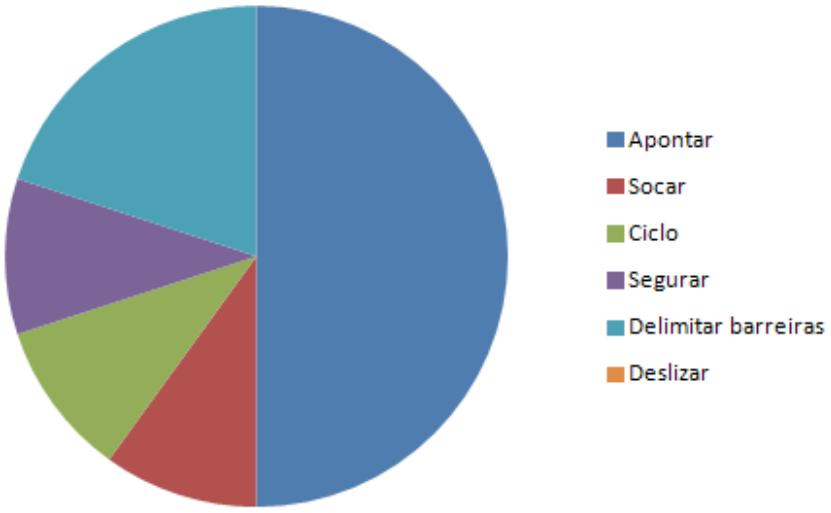
No desenvolvimento das análises, utilizamos um software profissional para anotação e análise linguística: o ELAN (SLOETDJES; WITTENBURG, 2008), que nos auxilia na sistematização das variáveis verbais e gestuais. Com esse software, conseguimos assistir ao vídeo e, ao mesmo tempo, preencher as categorias previamente construídas com base nos critérios citados anteriormente. São elas:

i. Golpe gestual: simples (quando há apenas um golpe) ou complexo (quando o mesmo golpe é realizado mais de uma vez ou quando o gesto é dividido em golpes gestuais diferentes).
ii. Golpe gestual complexo: repetição e golpes gestuais diferentes. Essa trilha só é preenchida quando se trata de um gesto complexo.
iii. Representação icônica: gestos de apontar; de socar; de realizar ciclos; de segurar; de desenhar; de delimitar fronteiras; de deslizar; de contar e de lançar.
iv. Qualidade do movimento: preciso ou impreciso.
v. Articulações: mão; antebraço; braço; mão e braço; mão e antebraço; braço e antebraço e mão, braço e antebraço.
vi. Direção do movimento: para cima; para baixo; para a esquerda; para a direita; diagonal; para frente e para trás.
vii. Referência: concreta ou abstrata.
viii. Referência pragmática: tópico; comentário; referente prévio, referente novo e palavra específica.
ix. Excerto do discurso: trilha na qual preenchemos o trecho do discurso que co- ocorre com o gesto.
x. Metáfora: com ocorrência ou sem ocorrência.

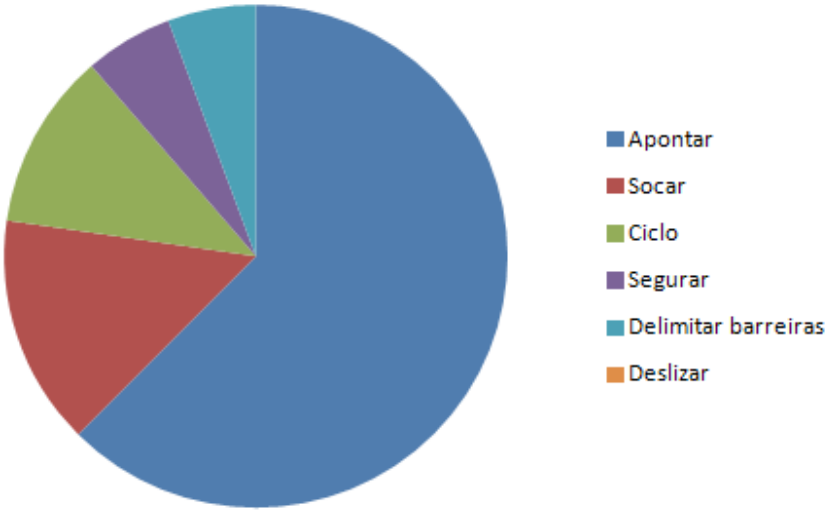
Após o processo de identificação e registro dos dados, partimos, então, para a análise qualitativa, no sentido de investigar a ocorrência de metáforas multimodais e do fenômeno de repetição gestual.

Resultados e discussão

Os gráficos a seguir apresentam a ocorrência de cada golpe gestual com representação icônica de movimento, correspondente a cada um dos vídeos analisados

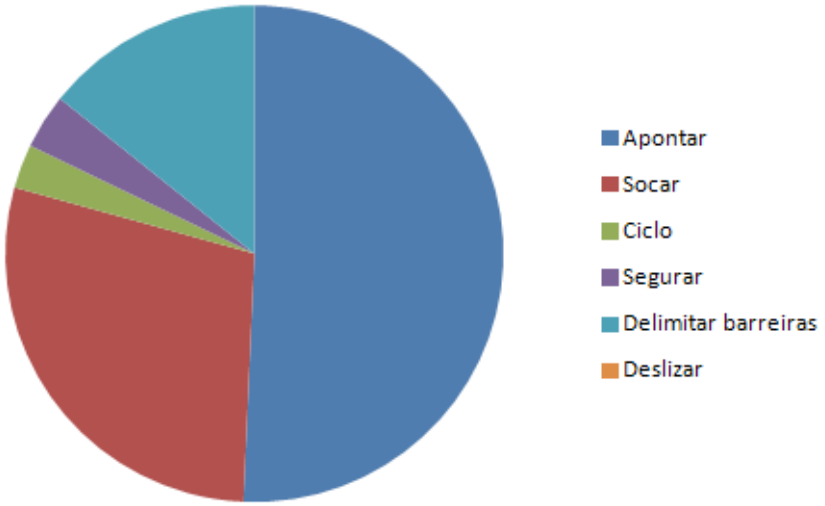


Jean Wyllys

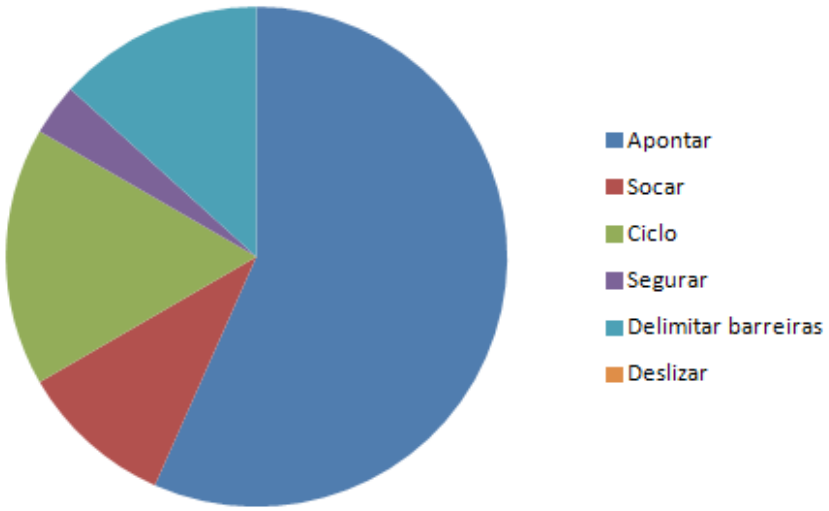


Erika Kokai

Como é possível observar, os deputados autointitulados como sendo de Esquerda realizam os movimentos icônicos de maneira idêntica, do ponto de vista percentual. Há uma predominância dos gestos de "apontar", seguidos dos gestos de "realizar ciclos" seguidos dos gestos de "segurar" e "socar" e, por fim, dos gestos de "delimitar fronteiras". É relevante destacar que os gestos, na maioria dos casos, são realizados de maneira repetitiva, correspondendo a iterações.



Eduardo Cunha



Marco Feliciano

Como é possível observar, os deputados autointitulados como “deputados pastores”, pertencentes à Bancada Evangélica, realizam, predominantemente, o movimento icônico de “apontar”, seguidos de movimentos icônicos de “realizar ciclos”, “delimitar fronteiras” e “socar”. Marco Feliciano realiza uma variedade maior de movimentos icônicos, incluindo “deslizar”, “segurar” e “desenhar”. Ambos os deputados

realizam, de maneira geral, gestos repetitivos iterativos, mas também realizam alguns gestos reduplicativos, sobretudo quando realizam os movimentos icônicos de "estabelecer fronteiras" e "contar".

De maneira geral, os resultados mostraram que os gestos mais utilizados pelos quatro deputados foram os que representaram os movimentos icônicos de "apontar", predominante nas quatro amostras, seguidos dos gestos de "realizar ciclos". Os gestos de "socar", embora apareçam nas quatro amostras, são mais frequentes nos discursos dos deputados de Esquerda, ao passo que os de "estabelecer fronteiras" são mais frequentes nos discursos dos deputados da Bancada Evangélica. Na maioria das vezes, os gestos foram utilizados de maneira abstrata, para expressar a mesma ideia de discurso, de modo a enfatizar o que os deputados estavam dizendo, e, em alguns casos, para relacionar partes do discurso com as outras.

Conclusão

O domínio discursivo possui um padrão gestual no que diz respeito à realização de gestos enfáticos, além da natureza da emergência de metáforas multimodais e a ocorrência de repetição. De maneira geral, assumimos como desafio, nesta pesquisa, demonstrar como fatores tais como o gênero discursivo e a situação comunicativa moldam a nossa cognição. No caso das análises empreendidas, é possível notar a predominância de gestos de apontar com a função de ênfase, de modo que a argumentação desenvolvida pelos deputados seja seguida pelos interlocutores imediatos (outros deputados) e ausentes (telespectadores). Ao contrário do que hipotetizamos inicialmente, a orientação política não interferiu de maneira significativa nos gestos realizados, muito embora o percentual dos movimentos icônicos realizados pelos deputados de Esquerda tenha sido idêntico.

Referências

BRESSEM**,** Jana (2013) Repetition in Gesture. In: *Body – Language – Communication*. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction (Handbooks of Linguistics and Communication Science 38.2.), Publisher: De Gruyter Mouton, Editors: Cornelia Müller, Alan Cienki, Ellen Fricke, Silva H. Ladewig, David McNeill, Jana Bressem.

CIENKI, A. (2017). Analysing metaphor in gesture: A set of metaphor identification guidelines for gesture (MIG-G). In E. Semino, & Z. Demjén (Eds.), *The Routledge handbook of metaphor and language*(pp. 131-147). London: Routledge.

SLOETDJES, H., & WITTENBURG, P. (2008). Annotation by category – ELAN and ISO DCR. In: Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008). Version 4.8.1, retrievied 20 November 2014 from http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/ by Max Planck.

PÔSTER

ANÁLISE E DESCRIÇÃO FONÉTICA DOS GRAFEMAS USADOS POR ANCHIETA (1595) NA ARTE DA GRAMÁTICA MAIS USADA NA COSTA DO BRASIL

ANNA KLARA GUIMARÃES VIEIRA[1]
CONSUELO DE PAIVA GODINHO COSTA[2]

Introdução

A *Arte de Grammatica da lingoa mais usada na Costa do Brasil,* escrita pelo padre José de Anchieta e publicada em 1595 pela companhia de Jesus, foi a primeira gramática voltada à língua hoje conhecida como Tupi Antigo. O contexto em que Anchieta escreveu esta Gramática era o de formação dos Estados nacionais e, portanto, de promoção dos símbolos da política nos países nascentes, o que resultou na proliferação de gramáticas das línguas vernáculas, já que, até então, os estudos gramaticais concentravam-se somente nas línguas clássicas – o grego, o latim e o sânscrito – e, por isso, a produção das *Artes de Gramaticca* constituíam-se como um dos melhores desses símbolos.

A vista disso, ao compor a Arte da gramática do Tupi Antigo, a Companhia de Jesus, além das questões aqui já citadas, tinha como propósito a evangelização dos povos indígenas do continente recém-descoberto. Para isso, houve, então, por parte dos jesuítas, uma inserção na cultura indígena para que eles, ao fazer uso da língua mais falada na costa do Brasil, e utilizando-a como uma poderosa arma de conversão, pudessem alcançar seus objetivos. Enfim, sabe-se que os Estados agiam com

1. Graduanda do curso de Letras Modernas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

2. Professora Doutora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

as armas e as letras, contendo *numa mão sempre a espada e noutra a pena.* [3] Desse modo, considerando os aspectos político e sociocultural que uma língua abarca, o tupi chegou a ser compreendido por Barbosa como *instrumento de conquistas espirituais e territoriais*. (BARBOSA, 1956, p.9)

Todas essas questões históricas e sociais merecem questionamentos, uma vez que, de certa forma, configuram-se como uma tentativa de alterar a cultura indígena. Todavia, é necessário reconhecer a relevância e a contribuição linguística desses estudos ao longo dos tempos. O próprio José de Anchieta é dotado de uma incrível intuição linguística, [4]levantando, sobre a língua Tupi, questões muito relevantes linguisticamente e muitas delas ainda não completamente interpretadas até mesmo pelas teorias linguísticas mais recentes. Logo, essa investigação tem como principal objetivo, analisar foneticamente os grafemas utilizados no século XVI pelo padre José de Anchieta, descrevendo-os com base nas convenções de notação fonética presentes no *The International Phonetic Alphabet* (IPA), com o intuito de facilitar a compreensão dos futuros estudos acerca do Tupi Antigo. Isto posto, iniciaremos nossa pesquisa observando como os fonemas se apresentam no Tupi e como são, por Anchieta, descritos.

Análise e descrição fonética dos grafemas

Na tentativa de compreender e estabelecer uma comunicação com os indígenas, os estudiosos e gramáticos que, naquela época, ao Brasil chegavam, buscavam realizar a transcrição gráfica do Tupi de acordo com o alfabeto que dispunham na Europa e do qual hoje fazemos uso, uma vez que não foi criado um alfabeto próprio para o Tupi, ao contrário, usava-se o mesmo alfabeto romano, também utilizado em muitas das línguas de escrita alfabética no mundo, como o francês, o alemão e o inglês. Era, igualmente, a partir desse alfabeto – e dos sons que os grafemas representavam nas diferentes línguas que conheciam – que se empenhavam em descrever a pronúncia da língua, tento em vista a ausência dos símbolos fonéticos,

3. Luís Vaz de Camões, *Os Lusíadas*, canto VII.

4. Além da acurada técnica do método humanista.

os quais temos hoje. Tal tentativa encontra-se explícita em Anchieta (1595, p. 1-6), a qual estudaremos partindo, a princípio, das consoantes, posteriormente, abordaremos as aproximantes e, por fim, as vogais.

Alfabeto
A B Ç C E G I ND NH P MB O OA OE QU R T U Y

Consoantes

Consoantes oclusivas: [p, t, k, g, ʔ]

Uma consistente série de consoantes oclusivas surdas pode ser notada na língua, as suas contrapartes sonoras, entretanto, no Tupi Antigo, apresentavam-se muito timidamente, como uma série de oclusivas pré-nasalizadas ao invés de consoantes plenamente oclusivas, as quais serão tratadas adiante, em sua relação de alternância com as consoantes nasais plenas.

Ainda na série das oclusivas surdas, o destaque fica com a oclusiva glotal [ʔ], muito produtiva na língua, não havendo restrições de contexto, de nasalidade ou mesmo outras restrições fonotáticas. Apesar disso, Anchieta simplesmente não registra esta consoante graficamente. Deveras, acreditamos que, Anchieta deixa de (a)notar esta consoante por não perceber que tratava-se de uma consoante, devido ao fato de ser influenciado pelos inventários fonéticos das (muitas) línguas que conhecia e dominava, entre as quais, contudo, nenhuma delas apresentava uma consoante tão "exótica" em seu sistema fonológico como uma oclusão na glote. Une-se a isso o fato de a oclusão glotal, foneticamente, se tratar de uma interrupção da voz realizada na glote, portanto, ela configura-se como a ausência total de informação sonora, ou seja, o "não-som", como às vezes é apelidada a oclusão glotal [ʔ].

Quando faz referência às velares, Anchieta menciona dois grafemas, primeiramente o *g*, o qual descreve como *gutural duro*, isto é, toda vez que, na ortografia o

g apresentar-se, nunca será com o som de [ʒ], como no português, ao invés disso sempre com o som de [g]: oclusiva velar sonora. Como se nota em: mo-ingé [mõʃ̃ŋgɛ] *fazer entrar*. Em seguida, identifica-se a oclusiva velar surda, representada graficamente como *c* ou *qu* e não como k. Como por exemplo: aicó *estou* ukára *fazer.*

FONE	GRAFEMA
p	*P*
t	*T*
k	*C, QU*
ʔ	*Não há símbolo*

Consoantes fricativas: [s, ʃ, β]

Se tratando das fricativas, é relevante abordar a questão do /s/, descrito por Anchieta como *s* com valor de *ss*. Logo o ç ou *c com zeura*, como é por ele chamado, e o *ss*, possuem a sonoridade do [s] fricativa alveolar surda*,* como por exemplo em: a-só (assó) *eu vou*, s-atã (satã) *ele é forte*. Além disso, não há, no tupi, s com valor de /z/ (portanto, não há vozeamento intervocálico) tampouco o [z] propriamente dito (o fonema /z/).

Ainda se referindo às fricativas, o padre analisa o grafema *x* afirmando que este corresponde ao *ch* do português, como em: xe-pó *minha mão,* i-xupé *sobre ele.* Por meio disso, é possível atestar que o *ch* corresponde ao fone [ʃ] fricativa pós -alveolar surda. Ademais, Anchieta declara que não há *v* realizado com a "melhor pronuncia", ou seja, como [v] – fricativa labiodental sonora, porém há casos em que o *b* é "pronunciado como" *v*, assim como no espanhol. Diante disso, reconhece-se o fone [β] – fricativa bilabial sonora, como pode-se observar em: abá, homem – cuja transcrição fonética, então, se constitui [a'βa].

FONE	GRAFEMA
β	B
s	Ç
ʃ	X

Além disso, Anchieta relata a ausência do *f, l* e *h* (o *h,* em questão, refere-se aos róticos[5], o que Mattoso Câmara chama de *erre forte*.) Tal lacuna fonética é utilizada em vários discursos da época, os quais argumentavam que: como não empregavam o *f* o *l* e *h*, logo, também, não possuíam fé, lei ou rei. Como nota-se em uma observação de Gabriel Soares de Sousa (1971):

> Faltam-lhes três letras das do ABC, que são F,L,R grande ou dobrado, coisa muito para se notar; porque, se não têm F, é porque não têm fé em nenhuma coisa que adorem; nem nascidos entre os cristãos e doutrinados pelos padres da Companhia têm fé em Deus Nosso Senhor, nem têm verdade, nem lealdade e nenhuma pessoa que lhes faça bem. E se não têm L na sua pronunciação, é porque não têm lei alguma que guardar, nem preceitos para se governarem; e cada um faz lei a seu modo, e ao som da sua vontade; sem haver entre eles leis com que se governem, nem têm leis uns com os outros. E se não têm esta letra R na sua pronunciação, é porque não têm rei que os reja, e a quem obedeçam, nem obedecem a ninguém, nem ao pai o filho, nem o filho ao pai [...]. (SOUSA, 1971, p. 302)

Por conseguinte, observa-se, aqui, uma correlação entre os aspectos da língua com uma visão etnocêntrica e preconceituosa ligada à cultura indígena. Em virtude disso, vale afirmar que, o fato de não possuírem a fé no Deus do cristianismo não caracteriza os índios como incrédulos, levando em consideração a fé que empregavam em outros deuses ou entidades da natureza. Ainda é possível pôr em evidência a questão de que, por não haver uma lei estruturada nos modelos europeus, não significa que, nas aldeias, não existissem os contratos sociais que os regessem. Já aos caciques, fica clara a correlação com os reis.

5. Aquelas consoantes que, no português, formam os chamados erres, podendo variar dialetalmente entre as fricativas velares e glotais, e ainda podendo se realizar como a vibrante múltipla alveolar [r] ou algumas formas retroflexas como [ɾ, ɹ].

Consoantes nasais ou pré-nasalizadas [m ~ mb], [n ~ nd], [ng ~ ŋg]

Ao se referir às consoantes nasais, o autor expõe o grafema *nh* condizente ao *nh* do português*,* apesar de poder ter outras grafias em outras línguas, como o grafema *ñ* do espanhol. Sendo este produzido no palato com o som nasalizado, conclui-se a correspondência deste com o fonema [ɲ] - nasal palatal: nheénga *falar*.

Adiante, no capítulo II *Da Orthographia e sua pronunciação*, referente às alterações da ortografia e dos sons na configuração do Tupi Antigo, o padre apresenta um processo de nasalização ao afirmar que: "C. sem zeura, ou, que, qui, que he o mesmo, cõmummente se muda em, ng. Precedendo, m.n. ou til, como nesta composição dos verbos neutros cõmo. Vt aicô. Amoingó, aquêr. Amonguêr, quiâ, aimonguiâ." (ANCHIETA, 1595, p.4). Assim, evidencia-se o que Costa (2014), ao realizar uma análise fonológica da língua Nhandewa-Guarani, , interpreta como processo fonológico, ao qual, por meio da nasalização, ocasiona o vozeamento da oclusiva velar surda [k], convertendo-se em: [ŋg], como se verifica em: "Existe em Nhandewa-Guarani um processo que produz oclusivas sonoras a partir das contrapartes surdas que recebem espalhamento nasal [...]" (COSTA, 2014, p.33).

Outro fator importante a ser mencionado é a pré-nasalização das oclusivas [b] e [d], o qual, observa-se em Anchieta (1595/1990) no trecho em que ele realiza a seguinte afirmação:

> B, P, no meio ou no fim da dicção, quase sempre se muda m ou mb, quando precede na última sílaba til ou m ou n, ainda que esteja o n no fim da penúltima, como: anga alma, pe em; composto faz áng-ime na alma, no íntimo. (ANCHIETA, 1990, p.3)

Desse modo, nota-se, mais uma vez, a presença de um espalhamento nasal, o que se comprova, igualmente, na pré-nasalização da oclusiva [d], a qual em posição de onset silábico sempre é precedido pela nasal [n]. Logo, nesses casos o *mb* se realizará como [mb] e o *nd* como [nd].

FONE	GRAFEMA
m	M
n	*N*
ɲ	NH
ŋ	Ng
mb	Mb
nd	Nd

Consoantes vibrantes: [ɾ]

Ao se referir ao [ɾ] – a consoante vibrante alveolar simples (ou tepe) – Anchieta (1595) utiliza-se *r* descrevendo-o como brando e nunca *dobrado* – rr, o que, em linguagem fonética, quer dizer que não há na língua a fricativa velar, tanto a surda [x] quanto a sonora [ɣ]. Desde modo, no Tupi, como também em outras línguas do mesmo tronco linguístico faladas atualmente (como a variedade Nhandeva-Guarani, falada em São Paulo e no norte do Paraná) o tepe encontra-se tanto no início como no meio das palavras, ao contrário do que ocorre no português (COSTA, 2014), exemplo: roý – frio [ɾɔ'ɨ].

FONE	GRAFEMA
ɾ	R

Aproximantes [j, w, ɯ̯]

Anchieta também identifica a presença de aproximantes no Tupi Antigo, relatando que, no caso dessa língua, há três aproximantes ou semivogais. São elas: [j] o [w] e o [y], as quais podem formar os seguintes ditongos e tritongos:

ái, éi, íi, áu, éu, áia, éia, íia, óia ...

Por conseguinte, a respeito do [j] o padre a firma que: “Comumente os nomes começados por i vogal, quando se lhe prepõe o relativo, metem outro i semivogal, por causa do encontro dos dois i, como: itá pedra, i-j-itá padra dele; ypy *princípio*, i-jypy *princípio dele* [...]” (ANCHIETA, 1990, p.3). Já, se referenciando ao [w], ele afirma que: “Os verbos acabados em u têm contrato nos gerúndios e verbais ábo, ára, ába, como: a-mopú eu toco, mopuábo, mopuára, mopuába tocando, tocador [...]” (ANCHIETA, 1990, p.3)

Por fim, o que Anchieta considera uma terceira aproximante é, de fato, a chamada “sexta vogal” das línguas Tupi, ou seja, a vogal central alta não arredondada [ɨ], tratada adiante.

FONE	GRAFEMA
j	I
w	U

Vogais

Posteriormente, Anchieta aborda as vogais observando que não há grandes distinções entre elas e aquelas encontradas no português, exceto pelo que ele chama de *i* áspero. Esse *i* é considerado pelo autor como de difícil pronúncia (tanto que, por vezes, é interpretado como uma aproximante) e como um som peculiar, pelo fato de não existir na língua portuguesa. Ademais, por obter semelhanças entre o [i] e o [u], pode ser grafado como y, u, i, e, mantendo sempre o mesmo som. Mediante, também, a isso, é possível caracteriza-lo como: vogal central alta não arredondada - [ɨ], a qual possui um valor fonológico distintivo, uma vez que, há distinção na significação entre as palavras: a-jo-pí *eu o pico* e a-jo-py eu o toco (tocar flauta, trombeta).

FONE	GRAFEMA
a	A
e	E
ɛ	É
i	I
ɔ	Ó

o	O
u	U
ɨ	y ~i ~u

Enfim, vale destacar que, no tupi não há, fonologicamente, as vogais médias-altas [e] e [o] e que todas as vogais podem ser nasalizadas. Assim, são estas as vogais do tupi:

Fonemas vocálicos do Tupi
/a/, /ɛ/, /i/, /ɔ/, /u/, /ɨ/.

Assim, atesta-se que, entre as vogais, o destaca certamente fica com a chamada *sexta vogal,* representada graficamente pela letra *y.* Diferentemente do *Y grego* – que é uma vogal anterior alta arredondada, como aparece, além do grego, também no francês e no alemão – no Tupi Antigo a vogal representada pela letra *y* é a vogal central alta não arredondada [ɨ].

Considerações finais

Infere-se, portanto que, mesmo havendo poucos recursos e estudos desenvolvidos acerca da fonética e da fonologia, as intuições linguísticas de José de Anchieta, no século XVI, são plausíveis e dignas de atenção, uma vez que estão em conformidade e podem ser relacionados com estudos posteriormente desenvolvidos, como por exemplo o já mencionado, sistema de padronização da representação dos sons da língua, criado pela Associação Fonética Internacional - *The International Phonetic Alphabet* (IPA).

Referências

ANCHIETA, Pe. José de. Arte de Gramática da língua mais falada na costa do Brasil. Ed. Fac-similar à 1595. São Paulo: Loyola, 1990.

BARBOSA, Pe. A. Lemos. Curso de Tupi Antigo: Gramática, Exercícios, Textos. Livraria São José. Rio de janeiro, 1956.

COSTA. Consuelo de Paiva G. *Kwatiá Porã: a escrita dos Nhandewa-Guarani*. Edições UESB. Bahia, 2014.

CAMÕES, Luís Vaz de. Os Lusíadas (ed. comentada). Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980.

SOUSA, Gabriel Soares de. *Tratado Descritivo do Brasil em 1587.* Cia Editora Nacional e EDUSP. São Paulo, 1971.

PÔSTER

ANÁLISE SEMÂNTICA DA PALAVRA TRABALHO NO LIVRO DIDÁTICO

ÉRICA COSTA RÊGO (UESB)[1]
CLAUDINÉCIA DO PRADO SOUSA (UESB)[2]
ADILSON VENTURA (UESB)[3]

Introdução

A análise de como se constitui os sentidos das palavras no contexto escolar e de como isso se dá na sociedade em geral é muito importante para se perceber questões relacionadas ao próprio funcionamento dessa sociedade. Dessa forma, este estudo visa a análise de como se dá essas construções de sentido da palavra *trabalho* a partir do arcabouço teórico da Semântica do Acontecimento, proposta por Eduardo Guimarães. Baseado nessa teoria, utiliza-se aqui os mecanismos enunciativos de constituição de sentido, que são a Articulação e da Reescritura. Com esses métodos, torna-se possível o exame de como os sentidos se estruturam e de que forma uma palavra ou expressão se relaciona com outra.

No caso da Reescritura, pode-se dizer que: "... consiste em redizer o que já foi dito" (GUIMARÃES, 2009, p. 53). Todavia, no que se difere da articulação, a reescritura, segundo Guimarães, pode se operar sob elementos distantes; ela não se caracterizaria, dessa maneira, pela ordenação de elementos. A articulação, por sua vez,

1. Graduanda em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: erikajoicerego3@gmail.com.

2. Graduanda em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: claudinecia.ps@gmail.com.

3. Doutor em Linguística pela Unicamp. Professor Adjunto do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários - DELL - da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGLin/ UESB. Professor do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. E-mail: adilson.ventura@gmail.com.

configura-se pela relação de proximidade entre os elementos; ambos, Reescritura e Articulação, são os mecanismos para a análise de determinadas expressões linguísticas em um texto específico, por serem processos de verificação das relações enunciativas, as quais constituem os sentidos.

A teoria da Semântica do Acontecimento, proposta por Eduardo Guimarães (2002), por ser uma teoria nova, ainda é pouco conhecida. Ela se constitui a partir dos estudos semânticos que tomam a enunciação como o lugar para os estudos do sentido, principalmente nos estudos de Benveniste e de O.Ducrot, com um diálogo decisivo com a Análise de Discurso, a partir dos trabalhos de Pêcheux e Orlandi. Assim, reconhecendo a importância dessa teoria na análise dos sentidos das palavras, por esta considerar o histórico da constituição dos sentidos que essas próprias palavras sustentam, nota-se, neste estudo, que há um conflito de sentidos da palavra *trabalho*, fazendo com que, desse modo, os textos trabalhados em sala de aula constroem sentidos que são reproduzidos na sociedade e significam não apenas apoiados em aspectos conteudistas, mas também sobre considerações do que seja trabalho, isto é, o modo como a sociedade de um modo geral irá se posicionar frente ao trabalho.

A teoria

A Semântica do Acontecimento é uma ciência que inclui alguns elementos "excluídos" por Saussure. Um dos elementos é a referência, não física, mas vista sob a perspectiva de que a linguagem fala de algo, enquanto significando fora da língua pelas relações de linguagem. Outro elemento é a história, esta é incluída sob o ponto de vista de que se considera como unidade de sentido o enunciado e este enunciado enquanto integrando um texto. A partir da análise de enunciados no texto, é possível perceber, em uma perspectiva semântica, o histórico em funcionamento no texto. Neste aspecto, a Semântica do Acontecimento concebe a enunciação como um acontecimento, no qual os enunciados se posicionam dentro de uma proposição, de uma frase, por exemplo. Nesse ínterim, pode-se dizer que, em suma, o enunciado se constitui como unidade de sentido, mas ele não pode ser concebido isoladamente em relação ao texto. Como podemos observar em Guimarães:

> Um acontecimento enunciativo cruza enunciados de discursos diferentes de um texto. A enunciação, então, se dá como o lugar de posições de sujeito que são os liames do acontecimento com a interdiscursividade. (...). Esta relação de interdiscursividade mobiliza, inescapavelmente, a relação entre textos diferentes, ou seja, mobiliza a intertextualidade. Esta relação é aquela que nos dá o lugar da historicidade específica da enunciação. (...). Assim, pela interdiscursividade e sua necessidade de intertextualidade, o sentido não é formal, mas tem uma materialidade, tem historicidade. (GUIMARÃES, 2002, p. 68)

A Semântica do Acontecimento, também possui, tal qual as semânticas formal, pragmática e argumentativa, o enunciado como o lugar para os estudos do sentido, porém o enunciado enquanto enunciado de um texto. Outro ponto relevante para a compreensão da teoria da Semântica do Acontecimento é que o texto é visto como uma dispersão de sentidos, isso significa que ele não é entendido sob a perspectiva de linearidade, mas como possuindo sentidos que são constituídos através dessa dispersão.

Pode-se dizer que a enunciação é considerada como o momento em que se dá a relação entre a língua e o sujeito (Guimarães, 2002). Um outro ponto importante na teoria é quanto ao político na linguagem. Sobre o político, Guimarães caracteriza-o "pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos" (Guimarães, 2002, p.16). Com isso, temos o conflito no centro dessas relações, um conflito pelo acesso à palavra. Com essa breve exposição sobre o político, pode-se inferir, por fim, que, com isso, se torna possível chegar ao memorável, que seria um recorte na temporalidade, trazendo para o sentido de uma expressão em um acontecimento específico, outras enunciações as quais constroem o sentido naquele acontecimento.

Por outro lado, a Semântica do Acontecimento estabelece uma relação do sujeito com a língua, e compreende que, tanto a língua como o sujeito, não são transparentes. A não transparência atua na língua por esta não ser clara, ou seja, o sujeito não a domina, ele é agenciado a dizer segundo o lugar social que ocupa. Da mesma forma, o sujeito também não é transparente, pois ele não domina a língua. A partir destes pressupostos, observa-se que a relação do sujeito com a língua é uma

relação de agenciamento, no qual o homem é agenciado a usar a língua, e, portanto, a falar a partir de um determinado contexto social.

A análise

A Semântica do Acontecimento estabelece um método de análise, fundamentado nos processos de articulação e reescritura, como um mecanismo que possibilita a compreensão do sentido em que os enunciados se apresentam no texto, caracterizado como Domínio Semântico de Determinação - DSD. Ao analisar um texto, pode-se chegar a uma determinação do funcionamento dos sentidos que se estabelecem entre os enunciados, tomando como ponto de partida uma palavra e sua relação com as demais. De acordo com a teoria em estudo, "o sentido de uma expressão poder ser analisado como seu modo de integração num enunciado" (GUIMARÃES, 2002, p. 26).

Tendo em conta a explanação da teoria e dos métodos de análise, no livro didático que foi utilizado para este estudo, aparece a seguinte imagem, acompanhada do respectivo enunciado explicativo de seu conteúdo:

Foto: Os comedores de batata. Van Gogh. Disponível em: https://contempleabeleza.wordpress.com/2015/06/14/os-comedores-debatata-1885/

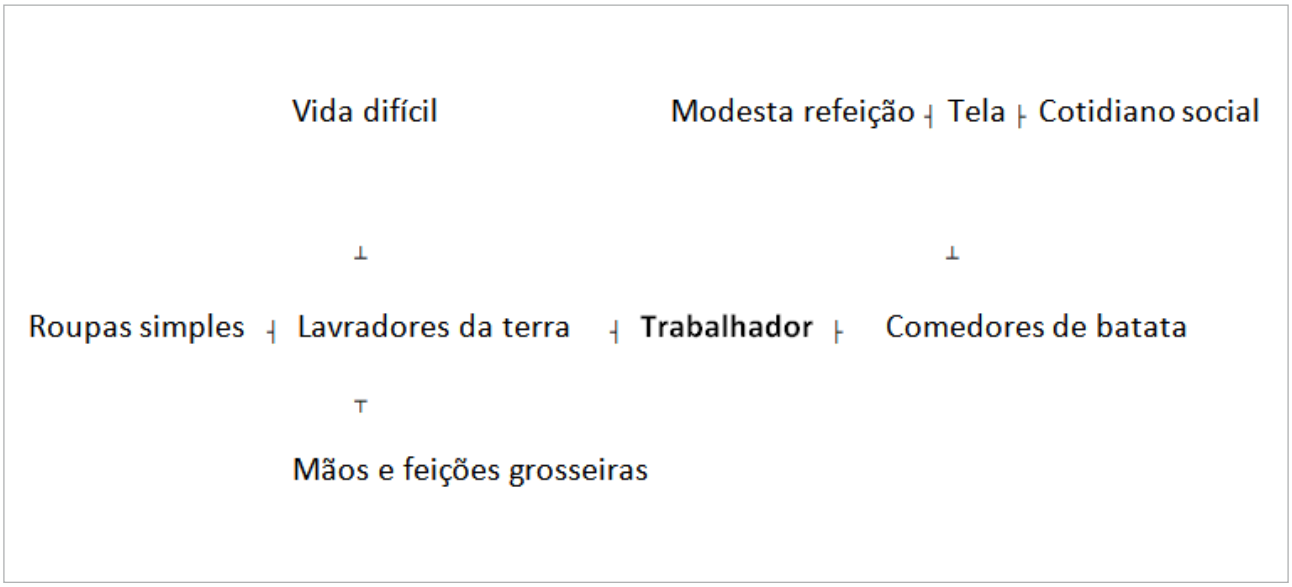
Partindo da imagem de Van Gogh tem-se a seguinte frase: "Abordando um tema do cotidiano e social, a tela retrata uma modesta refeição de trabalhadores,

cujas roupas simples, mãos e feições grosseiras testemunham a vida difícil dos lavradores da terra. Apesar disso, a cena exprime fraternidade e solidariedade [...] o artista comenta sobre o que o motivou na criação da obra: 'essas pessoas que comem suas batatas sob a claridade do candeeiro, lavraram elas mesmas a terra com as mãos que levam o alimento ao prato; o quadro evoca, assim, o trabalho manual e sugere que esses camponeses merecem o alimento que ganharam tão honestamente'" (DAMIEN, Cristiane, et. al. 2007, p. 186).

A princípio, vê-se que as relações de reescritura se dão a partir do enunciado: "Os comedores de batata", que reescreve a imagem e é, por sua vez, reescrito por definição ao longo do texto com os seguintes termos - trabalhadores, lavradores da terra e camponeses, junto com a imagem a ser analisada.

Fundamentalmente, percebe-se que refeição modesta se articula a trabalhadores e reescreve batatas; a descrição *roupas simples*, *mãos e feições grosseiras* se articulam à *vida difícil dos lavradores da terra***.** Além disso, a palavra *cena*, que reescreve a imagem, se articula com os termos *fraternidade e solidariedade*, assim como *honestamente* também se articula com *o alimento que ganharam*. Constrói-se, desse modo, o sentido de trabalhador, como aquele que vive em condições de pobreza e simplicidade, que come somente o que produz. Todavia, apesar de retratar a pobreza, os trabalhadores são denominados honestos e solidários. Conforme se pode compreender no DSD abaixo:

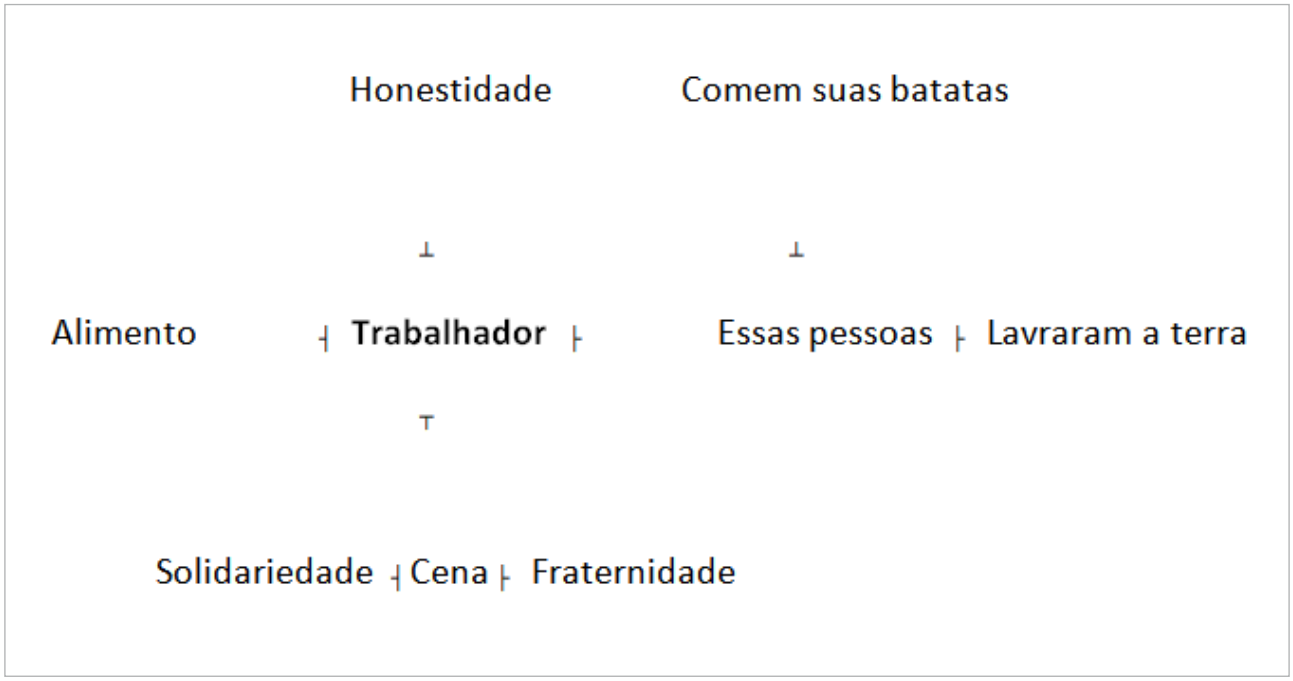
Quadro 1.



Analisando outra parte do texto, percebe-se que *essas pessoas* está reescrevendo trabalhadores e que *comem suas batatas* se articula a *essas pessoas* (trabalhadores). Percebe-se, também, que *elas mesmas lavraram* reescrevem *essas pessoas*, e *alimento ao prato* reescreve *batatas*.

Finalmente, percebe-se mais uma relação de reescrituração de quadro com imagem e sua relação de articulação com trabalho manual, e ao mesmo tempo com trabalho Honesto e esses camponeses reescreve trabalhadores, enquanto merecem o alimento se articula com camponeses. Deste modo, trabalho apresenta um sentido de "trabalho pesado" de "condição de pobreza, miséria", de uma vida difícil. A partir desta análise temos funcionando um memorável religioso, segundo o qual o trabalho dignifica a pessoa; remetendo, sobretudo, ao trabalho honesto, "sofrido", fraterno e solidário ("o quadro evoca o trabalho manual e sugere que esses camponeses merecem o alimento que ganharam tão honestamente" - citação). Essas considerações podem ser observadas na determinação a seguir:

Quadro 2.



Ao utilizar os mesmos mecanismos, depara-se com uma segunda imagem que traz a perspectiva de trabalho segundo uma nova concepção que será averiguada mais adiante. Tem-se, desse modo, a próxima imagem:

Foto: O ateliê do pintor. Gustave Coubert. Disponível em: http://ariaart.ru/0/P/Per rjusho%20A.%20Jeduard%20Mane/5.html.

Abaixo da imagem encontra-se, no livro didático, o seguinte enunciado: "o próprio pintor trabalhando em uma tela, uma criança, uma mulher seminua observando a tela e, no chão, um gato." (1888). A palavra *trabalho,* neste caso, está relacionada à pintura. Essa pintura é dada como resultado do trabalho de uma pessoa, ou seja, de um pintor. Nesse segundo momento, o material didático trará como estudo a tela do pintor francês Gustave Coubert - Alegoria real (1855); no livro é apresentado um questionário interpretativo da cena em questão.

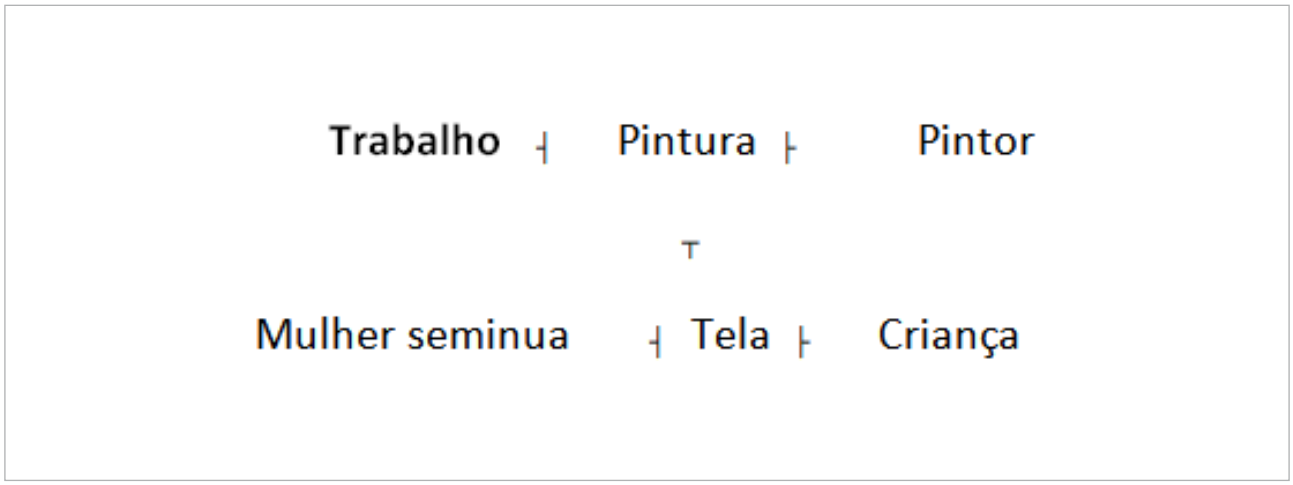
A partir desse corpus observamos que ao longo da cena enunciativa, que, segundo Guimarães (2002, p.23) "se caracteriza por constituir modos específicos de acesso à palavra, dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas". O termo *tela*, bem como o termo *trabalho* vai estabelecer uma associação por reescrituração da *pintura,* ao mesmo tempo em que irá determinar uma relação de articulação com o vocábulo *metalinguística,* essa relação de metalinguagem permeia o texto como um todo. Primeiro é preciso considerar do que se trata a tela, e isso será observado a partir do apontamento o qual o questionário irá conduzir sobre o que se trata a tela.

A princípio se observa que no centro da tela se destaca a figura de um homem pintando uma paisagem, uma mulher seminua segurando um lençol apreciando a

obra de um lado do pintor, e uma criança observando a mesma tela, do outro lado e, no chão, um gato. Desse modo, a descrição da cena reescreve a própria tela, dando destaque a esses elementos observados. Dentro da relação de metalinguagem observa-se que a tela é a representação do trabalho do pintor Gustave Coubert, porém, a partir da descrição da imagem, percebe-se que as relações entre as palavras, constrói a ideia de trabalho intelectualizado.

Isto posto, na mesma página do enunciado anterior, há uma breve descrição da obra que fora destacada no livro, na qual aparece, também, a explicação do próprio Coubert a respeito da imagem, a saber: "O ateliê do pintor – 'Alegoria real, que resume um período de sete anos da minha vida artística e moral' (1855)." Podemos analisar que a expressão vida artística e moral se articula com alegoria real que reescreve a tela *o ateliê do pintor* que retrata o trabalho do pintor. Em tal caso, se produz o sentido de trabalho segundo uma perspectiva da arte, da cultura. Com isso podemos visualizar no quadro 3:

Quadro 3.



Desta maneira, vemos como um posicionamento político se estabelece a partir do memorável recortado de conflito entre as duas perspectivas de trabalho analisadas nas respectivas imagens: primeiramente do trabalho árduo, pesado e (mas) honesto, posteriormente, de trabalho intelectualizado, vinculado à ideia de trabalho enquanto fruição, prazer, arte e estética.

Considerações finais

Com base na teoria da Semântica do Acontecimento, foi possível examinar os diferentes sentidos da palavra *trabalho.* Pôde-se observar o embate de sentidos que se constroem em torno dessa palavra. Ao considerar a sua não transparência, a observação permitiu pensar e aprofundar o entendimento sobre a palavra nos dois casos. O recorte do memorável de trabalho, nesses casos, se opera ao considerá-lo como árduo, manual e, sob a perspectiva religiosa, fraterno e solidário, em um primeiro ponto de vista. Por outro, o trabalho do pintor é retratado como sendo leve, um dom, um fruto da intelectualidade, ou seja, o sentido construído historicamente, de acordo com o qual se tem a ideia de que o estudo possibilita ascensão social e melhores condições de trabalho, excluindo as exceções a essa regra que estariam "condenados" ao trabalho árduo. Dentro deste contexto, percebe-se que essas perspectivas estão em conflito na sociedade o tempo todo e entremeiam as relações entre os sujeitos nela inseridos. E, ao mesmo tempo, observamos que, nessa pequena análise, temos um funcionamento enunciativo que irá estabelecer, nessa sociedade, alguns sentidos de trabalho que, de certa forma, irão nortear as ações das pessoas frente à atividade do trabalho.

Tais considerações motiva o estudo mais detalhado das constituições semânticas das palavras para se perceber, assim como com a palavra *trabalho,* os embates e conflitos que as envolvem. A expansão de estudos como esse pode contribuir para se repensar práticas em uma sala de aula, no que concerne à didática da semântica das palavras.

Referências

CEREJA, William Roberto; DAMIEN, Christiane; VIANNA, Carolina Dias; *Português contemporâneo:* Diálogo, Reflexão e Uso. 1 ed. Saraiva, SP, 201

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento:* Um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. A enumeração funcionamento enunciativo e sentido. CADERNOS DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS**,** Campinas, v. 51, n. 1, p.49-68, 2009.

MOLLICA, Maria Cecília; GUIMARÃES, Eduardo. *"Domínio Semântico de Determinação".* In: A palavra: forma e sentido. Campinas: Pontes, RG Editores, 2007.

PÔSTER

COMPARANDO O INVENTÁRIO SEGMENTAL DE CRIANÇAS GÊMEAS E NÃO GÊMEAS

LAÍS RODRIGUES SILVA BOCKORNI[1]
MARIA DE FÁTIMA DE ALMEIDA BAIA[2]

Introdução

Neste trabalho, apresentamos o inventário segmental de crianças gêmeas e não gêmeas adquirindo a variante conquistense do português brasileiro (PB). Para isso, comparamos o inventário dos sujeitos com o proposto pelo modelo universalista jakobsoniano (1972 [1941]) e a proposta de Lamprecht et al. (2004) para o PB.

Nossa perspectiva é a dos Sistemas Adaptativos Complexos (também conhecida como Teoria dos Sistemas Dinâmicos). Isso implica que entendemos, conforme Thelen e Smith (1994), Baia (2013) e Baia e Correia (2016), o desenvolvimento da linguagem como um fenômeno que está constantemente em evolução. O desenvolvimento, segundo essa perspectiva, não apresenta representações estáticas, pois são graduais. Compreendemos, ainda, segundo a visão dinâmica, que a linguagem depende não só de capacidades cognitivas, motoras e auditivas, mas também do estímulo ambiental para a sua formação. Dessa maneira, na perspectiva dinâmica, o sistema linguístico é entendido como aberto, dinâmico e instável. Resumimos a seguir algumas características dessa visão.

1. Graduanda do curso de Letras Vernáculas (UESB) e bolsista de IC (UESB).

2. Professora doutora DELL/PPGLin/UESB.

Quadro 1. O desenvolvimento fonológico para a perspectiva dinâmica. Adaptado de Baia (2013) e Baia e Correia (2016).

O DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO NA PERSPECTIVA DINÂMICA	
DINÂMICO	Possui componentes mutantes e variáveis que não tendem à estabilidade, passando por mudanças ao longo do tempo.
ABERTO	Pode de adaptar/alterar ao receber energia.
INSTÁVEL	Permite a manifestação de padrões temporários pelo princípio da auto-organização, considerando-se, assim, que o percurso é não-linear.
EMERGENTE	Um resultado indeterminado previamente é alcançado de forma progressiva através de atos de auto-organização do sistema. O sistema complexo se forma através da interação com outros agentes e sistemas (internos e externos).
AUTO-ORGANIZÁVEL	Formação espontânea de padrões que surgem através de interações.

Antes de nossa análise, apresentaremos brevemente a proposta de Jakobson (1972 [1941]) e Lamprecht et al (2004).

A proposta universalista de Jakobson (1972 [1941])

De acordo com Jakobson (1972 [1941]), a aquisição da fala ocorre segundo uma ordem comum, natural e lógica, sendo essa ordem precisa e naturalística. O autor assinala que tudo no desenvolvimento está relacionado com as leis de solidariedade que regem o sistema, conectando as línguas do mundo e, portanto, o desenvolvimento dos sujeitos. Para ele, o desenvolvimento segue leis implicacionais "[...] que subjazem à estrutura fonológica- e, aparentemente- à morfológica- das línguas: a presença de A implica a presença (ou, ao contrário, a ausência) de B." (JAKOBSON, 2008, p. 49). Essa afirmação permeia toda a visão jakobsoniana de desenvolvimento fonológico.

A proposta do autor russo na obra *Child language, aphasia and phonological universals* assinala que a aquisição da fala teria seu primeiro estágio em uma distinção entre vogais e consoantes, sendo a base composta de uma sílaba CV formada por uma consoante oclusiva e pela vogal /a/. Essa vogal seria, nesse momento inicial, a base da fala infantil. Após esse estágio, surgiria a primeira oposição consonantal, seguindo a linha nasal-oral, como a distinção entre 'papa' e 'mama'. Depois apareceriam as dentais, uma oposição entre labiais e dentais para, então, surgirem as primeiras oposições vocálicas, como resumimos no quadro 2.

Quadro 2. O primeiro estágio de aquisição fonológica (JAKOBSON, 1972 [1941]. Adaptado por Ingram (1999 [1989], p. 192) e traduzido por Baia (2013).

SUBESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO
1. A aquisição das vogais e consoantes surge a partir da sílaba básica CV, que contém uma oclusiva, uma vogal aberta; e.g. 'pa' ou a sua forma reduplicada 'papa'. 2. A primeira oposição consonantal: nasal *versus* oral, e.g. 'papa', 'mama'. 3. A segunda oposição consonantal: labial *versus* dental, e.g. 'papa' *versus* 'tata', 'mama' *versus* 'nana'. 4. A primeira oposição vocálica: vogal fechada *versus* vogal aberta, e.g. 'papa' *versus* 'pipi'. 5. A segunda oposição vocálica: (a) Divisão da vogal fechada em anterior *versus* posterior, e.g. 'papa' *versus* 'pipi' *versus* 'pupu'. (b) Divisão da vogal fechada em mais aberta *versus* menos aberta, e.g. 'papa' *versus* 'pipi' *versus* 'pepe'. Sistema consonantal mínimo: m n p t Sistema vocálico mínimo: i u (ou) i a e a

No que concerne a segmentos vocálicos como /o/ e /e/, Jakobson afirma que "[...] there are no children who have an o-phoneme without having acquired an e-phoneme" (1972 [1941], p.56)[3], e, tardiamente, /ɛ/ e /ɔ/. Vogais nasais também seriam de desenvolvimento tardio. Conforme afirma o autor, esses segmentos surgiriam apenas após as outras vogais, explicitando que, em crianças francesas e polonesas, geralmente após o terceiro ano.

Após a aquisição desse estágio inicial, as crianças seguiriam o seu desenvolvimento, adquirindo segmentos mais tardios, como as vogais explicitadas anteriormente e segmentos velares. De acordo com Jakobson (1972 [1941]), "[...] often children replace all velars with corresponding dentals until their sixth year. The lack of velars is not infrequently found even in school children of eight to nine years" (1972 [1941], p.47)[4].

De acordo com o autor em questão, outros segmentos tardios seriam as consoantes fricativas, africadas e palatais. Seguindo sua visão implicacional, o autor aponta que a aquisição de segmentos fricativos implica na presença de segmentos oclusivos, sendo que a presença dos africados depende intrinsecamente da aquisição anterior de segmentos fricativos. Quanto às velares e palatais, o mesmo ocorre. Segundo Jakobson,

> Thus, the velars and palatals (including alveo-palatal consonants) can be opposed, as back or palate-velar sounds, to the labial and dentals, as front sounds. [...] the existence of back consonants in the languages of the world presupposes accordingly the existence of front consonants. That is, *k*, as well as *c* (and *ŋ* as well as *ɲ*) require solidarity with *p* and *t* (or *m* and *n*), as *x* as well as *ʃ* require solidarity with *ʃ* or *s*, and in addition with *k* or *c*. (JAKOBSON, 1972 [1941], p.52-53)[5]

---

3. Não há crianças que apresentam um fonema o sem a aquisição anterior de um fonema e. [tradução nossa].

4. Comumente as crianças substituem todas as velares por dentais correspondentes até o sexto ano. A falta de velares não é infrequentemente encontrada em crianças que estão em idade escolar, dos oito aos nove anos. [tradução nossa]

5. Assim, as velares e as palatais (incluindo consoantes alveolo-palatais) podem ser opostas, como sons de anteriores ou palato-velar, ao labial e dentário, como sons posteriores. [...] a existência de consoantes traseiras nas línguas

Quanto às liquidas, Jakobson (1972 [1941]) aponta que estas seriam de aquisição, também, tardia. Geralmente /l/ seria adquirida muito previamente à /ɾ/, devido ao fato de muitas línguas possuírem apenas uma líquida em seu inventário fonêmico.

Conforme o exposto nesta seção, os universais de jakobsonianos, expostos na obra *Child language, aphasia and phonological universals* (1972 [1941]), propõem padrões bem delimitados para o desenvolvimento fonológico infantil, os quais revisitamos com os dados de crianças baianas gêmeas e não gêmeas.

A proposta de Lamprecht *et al*

A obra de Lamprecht et al (2004) é uma compilação de doze artigos que visam apresentar e explicar o desenvolvimento fonológico do PB e, por fim, explicar os desvios fonológicos, provendo subsídios para a terapia. Conforme o explicitado na obra, os dados expostos pertencem às variantes de Porto Alegre e Pelotas (RS) As autoras ressaltam, sabiamente, que embora existam similaridades no desenvolvimento de todas as crianças, há uma variabilidade inerente ao sistema e que deve ser considerada sempre. Entretanto, mesmo assim, as autoras propõem uma ordem de aquisição para a língua com base na análise dos dados.

No que diz respeito ao desenvolvimento das vogais e, especificamente, à ordem de aquisição desses segmentos, as autoras apontam que a aquisição começaria pelos segmentos presentes no triangulo vocálico (/a/, /i/ e /u/), sendo /a/ a primeira a ser adquirida, para, depois, serem adquiridas as vogais médio-altas e, como elementos mais tardios, as vogais médio-baixas.

Segundo as linguistas brasileiras, as oclusivas e nasais têm uma aquisição inicial na fala infantil. Entretanto, conforme as autoras, mesmo esses segmentos iniciais possuiriam uma ordem de aquisição própria, sendo que os mais tardios seriam /k/ e /g/ para as plosivas e /ɲ/ para as nasais. Ao tratarem acerca das possíveis substituições que esta classe de sons sofreria por uma não produção segundo o alvo, elas afirmam que as substituições foram mínimas nos dados pesquisados.

---

do mundo pressupõe, consequentemente, a existência de consoantes dianteiras. Ou seja, k, bem como c (e ŋ assim como ɲ) requerem solidariedade com p e t (ou m e n), como x e ʃ exigem solidariedade com ʃ ou s e, além disso, com k ou c. [tradução nossa]

Os segmentos fricativos são apresentados em pares pelas pesquisadoras. No entanto, com todos os pares de fricativas, as autoras concluem que o fonema sonoro seria adquirido antes do surdo. Conforme elas apontam, isso contradiz a lei implicacional de Jakobson que esperava o surdo /f/ (visto que /f/ e /v/ são as fricativas iniciais) antes de seu par sonoro, o que não ocorre nos dados do PB analisados.

Seguindo a proposta das autoras, os segmentos africados seriam adquiridos apenas após oclusivas da mesma série, e seriam, antes da aquisição, substituídos por estes, ou seja, /ʧ/ e /ʤ/ seriam substituídos por /t/ e /d/.

Quanto às líquidas, as autoras postulam que estas seriam de aquisição tardia devido à sua complexidade articulatória e fonética. Essa classe possui quatro segmentos, para as autoras, a saber, /l/, /ɾ/, /ʎ/ e o arquifonema rótico /R/, sendo que as não-laterais seriam dominadas após as laterais.

Não explicitaremos, aqui, o que Lamprecht e colegas (2004) afirmam acerca da aquisição silábica por este não ser o nosso foco para o presente trabalho. Apontaremos, apenas, que a aquisição de sílabas complexas seria, como afirmam as autoras, gradual e depois da aquisição de sílabas menos complexas.

O processo de aquisição do PB apresentado pelas autoras é sumarizado por elas da seguinte forma:

Quadro 3. Cronologia da aquisição dos fonemas do português por classes de sons, nas diferentes posições silábicas (LAMPRECHT et al, 2004, p. 177).

	VOGAIS	**PLOSIVAS, NASAIS E AFRICADAS**		
IDADE	NÚCLEO	ONSET (ABSOLUTO E MEDIAL)	CODA FINAL	CODA MEDIAL
1;2	a,			
1;3	u, i, a,			
1;4	u, e, o, i, a			
1;6	u, e, o, i, a	p, b, t, d, m, n		
1;7	ɔ, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, m, n, ɲ	n	
1;8	ɔ, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ	n	
1;9	ɔ, ɛ, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ	n	
2;0	ɔ, ɛ, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ	n	
2;2	ɔ, ɛ, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, ʧ, ʤ	n	n

2;6	ɔ, ɛ, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, ʧ, ʤ	n	n
2;8	ɔ, ɛ, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, ʧ, ʤ	n	n
2;10	ɔ, ɛ, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, ʧ, ʤ	n	n
3;0	ɔ, ɛ, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, ʧ, ʤ	n	n
3;4	ɔ, ɛ, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, ʧ, ʤ	n	n
3;6	ɔ, ɛ, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, ʧ, ʤ	n	n
3;8	ɔ, ɛ, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, ʧ, ʤ	n	n
3;10	ɔ, ɛ, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, ʧ, ʤ	n	n
4;0	ɔ, ɛ, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, ʧ, ʤ	n	n
4;2	ɔ, ɛ, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, ʧ, ʤ	n	n
5;0	ɔ, ɛ, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, ʧ, ʤ	n	n

	FRICATIVAS			
IDADE	ONSET ABSOLUTO	ONSET MEDIAL	CODA FINAL	CODA MEDIAL
1;2				
1;3				
1;4				
1;6				
1;7				
1;8	v	v		
1;9	f, v	f, v		
2;0	z, f, v	f, v, s, z		
2;2	z, f, v	f, v, s, z		
2;6	s, ʒ, f, v	f, v, s, z	s	
2;8	s, ʒ, f, v	f, v, s, z	s	
2;10	s, ʒ, f, v	f, v, ʃ, s, z	s	
3;0	s, ʒ, f, v	f, v, ʃ, s, z	s	s
3;4	s, ʒ, f, v	f, v, ʃ, s, z	s	s
3;6	ʃ, s, ʒ, f, v	f, v, ʒ, ʃ, s, z	s	s
3;8	ʃ, s, ʒ, f, v	f, v, ʒ, ʃ, s, z	s	s
3;10	ʃ, s, ʒ, f, v	f, v, ʒ, ʃ, s, z	s	s
4;0	ʃ, s, ʒ, f, v	f, v, ʒ, ʃ, s, z	s	s
4;2	ʃ, s, ʒ, f, v	f, v, ʒ, ʃ, s, z	s	s
5;0	ʃ, s, ʒ, f, v	f, v, ʒ, ʃ, s, z	s	s

	LÍQUIDAS				
IDADE	ONSET ABSOLUTO	ONSET MEDIAL	ONSET COMPLEXO	CODA FINAL	CODA MEDIAL
1;2					
1;3					
1;4				l	
1;6				l	
1;7				l	
1;8				l	
1;9				l	
2;0				l	
2;2				l	
2;6				l	
2;8	l			l	
2;10	l			l	
3;0	l, r	l		l	l
3;4	l, r	l, r		l	l
3;6	l, r	l, r		l	l
3;8	l, r	l, r		l	l
3;10	l, r	l, r		l, ɾ	l, ɾ
4;0	l, r	r, ʎ, l		l, ɾ	l, ɾ
4;2	l, r	ɾ, r, ʎ, l		l, ɾ	l, ɾ
5;0	l, r	ɾ, r, ʎ, l	l, ɾ	l, ɾ	l, ɾ

Metodologia

Analisamos dados de um sujeito L., menina não gêmea, e de um par de gêmeos bivitelinos, B_G e $M_{G,}$ meninas, em processo de aquisição da variante conquistense do PB do período de seu primeiro ao segundo ano. Dessa maneira, não apresentamos análise de dados até o final do percurso inicial de desenvolvimento fonológico, como Lamprecht et al. (2004) fazem.

Todas as sessões analisadas são naturalísticas, com uma duração aproximada de trinta minutos. Os dados foram transcritos segundo o Alfabeto Fonético Internacional (IPA) e o sistema CHAT/CHILDES, pertencendo ao banco de dados do GEDEF (Grupo de Estudos em Desenvolvimento Fonológico)[6]. Para considerar um segmento como adquirido, seguimos o que apresenta Lamprecht et al. (2004), ou seja, buscamos pelos que apresentaram 80% de acerto em relação à forma alvo.

Análise e discussão

Como referido anteriormente, os sujeitos desta pesquisa estão em processo de aquisição da mesma variante. Porém, todos apresentam um percurso aquisicional particular, como podemos observar nos quadros 4, 5 e 6. Marcamos com a cor amarela alguns segmentos que diferem da proposta jakobsoniana, na cor rosa, os que diferem da proposta de Lamprecht et al (2004) e, em azul os que diferem com relação a ambos autores.

6. Coleta de dados aprovada pelo comitê de ética para o projeto maior "Padrões emergentes no desenvolvimento fonológico típico e atípico" (CAAE 30366814.1.0000.0055), coordenado pela professora doutora Maria de Fátima Almeida Baia.

Quadro 4. Inventário segmental de L. (Elaboração própria)

SUJEITO L.	**VOGAIS**	**PLOSIVAS, NASAIS E AFRICADAS**		
IDADE	NÚCLEO	ONSET (ABSOLUTO E MEDIAL)	CODA FINAL	CODA MEDIAL
1;0	a, e, ɛ, ã	p, m		
1;1	a, e, ɛ, i o, ɔ, u	p, m, b, t		
1;2	a, e, ɛ, o, u, ã	p, m , n, k, b,		
1;3	a, ɛ, , u, ã	m, b, n		
1;4	a, i, o, ã	m, n, b		
1;5	a, ɛ, o, ã	p, t, b		
1;6	i, e, ɛ, u, o, ɔ , a, ã	p, m, n, b, k, g, t͡ʃ		
1;7	e, u, o, a, ã	p, m, n, b, t, d, k		
1;8	i, e, ɛ, u, o, ɔ , a, ã	p, m, n, t, d, k, g, t͡ʃ		
1;9	i, e, ɛ, u, o, ɔ , a, ã	p, m, n, b, t, d, k, g, t͡ʃ		
1;10	i, e, ɛ, u, o, ɔ , a, ã	p, b, m, n t, d, k, g, ɲ, t͡ʃ, d͡ʒ		
1;11	i, e, ɛ, u, o, ɔ , a, ã, õ	p, b, m, n t, d, k, g		
2;0	i, e, ɛ, u, o, ɔ , a, ã	p, b, m, n, t, d, k, g, t͡ʃ, d͡ʒ		

SUJEITO L.	**FRICATIVAS**			
IDADE	ONSET ABSOLUTO	ONSET MEDIAL	CODA FINAL	CODA MEDIAL
1;0				
1;1	s			
1;2	v	v		
1;3				
1;4				
1;5				
1;6	ʒ	s,		
1;7	v	v, ʃ		
1;8	v, s, ʒ	v, s	s	
1;9	f, v, s, ʃ, x	v, s, z, ʃ	s	
1;10	f, v, s, h, ʃ	v, s, z, ʃ	s	
1;11	v, s	v, s	s	
2;0	f, v, s, z, ʒ	s, z, ʃ, ʒ, x	s	

SUJEITO L.	**LÍQUIDAS**				
IDADE	ONSET ABSOLUTO	ONSET MEDIAL	ONSET COMPLEXO	CODA FINAL	CODA MEDIAL
1;0					
1;1					
1;2					
1;3					
1;4					
1;5					
1;6	l	l			
1;7	l				
1;8	l				
1;9	l	l			
1;10	l	l			
1;11		ɾ	ɾ		
2;0	l	l, ɾ	ɾ		

Quadro 5. Inventário segmental de BG (Elaboração própria).

SUJEITOBB$_{G}$.	**VOGAIS**	**PLOSIVAS, NASAIS E AFRICADAS**		
IDADE	NÚCLEO	ONSET (ABSOLUTO E MEDIAL)	CODA FINAL	CODA MEDIAL
1;0	a, u, ã	n, d		
1;1	u, o, e, ɛ			
1;2	a, u, o, i, e, ɛ	p, m, n, b, d		
1;3	i, e, ɛ, u, ɔ , a, ã	p, b, m, n, t, d, k		
1;4	i, e, ɛ, u, o, ɔ , a, ã	p, b, t, d, m, n, k, g		
1;5	a, i , e, u, o, ã	p, b, t, d, g		
1;6	ɛ, u	n		
1;7	i, e, ɛ, u, o, ɔ , a, ã	p, b, m, n, k, t, d		
1;8	e, ɛ, u, o, ɔ , a, ã	p, t͡ʃ		
1;9	i, ɛ, u, o, ɔ , a, ã	p, b, d, t͡ʃ, m, k, g, n		
1;10	i, e, ɛ, u, o, ɔ , a, ã	p, b, t, d, t͡ʃ, d͡ʒ, k, g, m, n		
1;11	a, e, ɛ, u, ã	p, m, t, n, k		
2;0	i, e, ɛ, u, o, ɔ , a, ã, õ	p, b, t, d, k, g, m, n, t͡ʃ, d͡ʒ		

SUJEITOBB$_{G^{+}}$	**FRICATIVAS**			
IDADE	ONSET ABSOLUTO	ONSET MEDIAL	CODA FINAL	CODA MEDIAL
1;0				
1;1				
1;2				
1;3				
1;4				
1;5	h			
1;6				
1;7				
1;8	v	v		
1;9	v	v		
1;10	ʒ, s, f, v	s, z, v	s	
1;11	v, s	z		
2;0	f, v, h, s	v, h, s, z	s	

SUJEITOBB$_{G^{-}}$	**LÍQUIDAS**				
IDADE	ONSET ABSOLUTO	ONSET MEDIAL	ONSET COMPLEXO	CODA FINAL	CODA MEDIAL
1;0					
1;1					
1;2					
1;3		l			
1;4					
1;5					
1;6					
1;7					
1;8					
1;9	l	l			
1;10	l	l		l	
1;11	l				
2;0	l	l			

Quadro 6. Inventário segmental de M_G (Elaboração própria).

SUJEITO M_G.	**VOGAIS**	**PLOSIVAS, NASAIS E AFRICADAS**		
IDADE	NÚCLEO	ONSET (ABSOLUTO E MEDIAL)	CODA FINAL	CODA MEDIAL
1;0	u			
1;1	a, e, ɛ, i, o, u	m		
1;2	a, ɛ, i, o, u	m, p, d, b		
1;3	e, u	p, b, n, t, g		
1;4	e, ɛ, u, ã	m, n, d		
1;5	a, ɛ, ã	p, g, k		
1;6				
1;7	a, ɛ, e, ɔ, u	p, k, d		
1;8	o			
1;9	i, e, ɛ, u, o, a, ã	p, m, b, t͡ʃ		
1;10	i, e, o, ɔ , a, ã	p, b, t, k, g, m t͡ʃ		
1;11	i, e, ɛ, u, o, ɔ , a, ã	b, t, k, m, n		
2;0	i, e, ɛ, u, o, ɔ , a, ã, õ	p, b, t, d, k, g, t͡ʃ, d͡ʒ		

SUJEITO M_G.	**FRICATIVAS**			
IDADE	ONSET ABSOLUTO	ONSET MEDIAL	CODA FINAL	CODA MEDIAL
1;0				
1;1				
1;2				
1;3				
1;4				
1;5	h			
1;6				
1;7				
1;8				
1;9	f, v	v		
1;10	v, s	v	s	
1;11	v, s	z		
2;0	s	s, ʃ		

SUJEITO M_G.	**LÍQUIDAS**				
IDADE	ONSET ABSOLUTO	ONSET MEDIAL	ONSET COMPLEXO	CODA FINAL	CODA MEDIAL
1;0					
1;1					
1;2					
1;3					
1;4					
1;5					
1;6					
1;7					
1;8					
1;9		l			
1;10					
1;11					
2;0	l	l			

No que concerne às vogais, podemos observar claramente que, mesmo as adquirindo em momentos diferentes, L., B_G e M_G apresentam vogais médio-baixas, em especial /ɛ/, por volta de 1,0 a 1;3, as produzindo antes do que propõem Jakobson (1972 [1941]) e Lamprecht et al. (2004). O mesmo pode ser dito acerca das vogais nasais no que concerne ao que afirma Jakobson acerca destas. É importante ressaltar que, mesmo apresentando percursos diversos, todos os sujeitos apresentam, em 2;0, o mesmo sistema vocálico, demonstrando que a variabilidade no processo não altera, necessariamente, a aquisição da língua materna.

Quanto aos segmentos oclusivos, realmente as bilabiais foram iniciais para L. e $M_{G.}$ Contudo B_G produz segmentos oclusivos dentais antes dos oclusivos bilabiais propostos pelo autor russo. Para as linguistas brasileiras, os segmentos bilabiais seriam, também, iniciais.

Apesar de ambos autores abordados nesta pesquisa afirmarem que velares seriam de desenvolvimento tardio, os sujeitos apresentaram tais segmentos inicialmente, aos 1;2 e 1;3. Isso demonstra que, nessa variante, esses segmentos apresentam uma tendência a serem adquiridos de forma inicial.

De fato, como apresentam Jakobson (1972 [1941]) e Lamprecht et al. (2004), os segmentos africados foram produzidos pelos sujeitos apenas após as oclusivas da mesma série (/t/ e /d/), em períodos de aquisição diversos, mas antes do período observado por Lamprecht et al. Cremos que, para a compreensão da aquisição desse segmento, é relevante considerar que, na variante adquirida pelos sujeitos, a palatalização do /t/ e /d/ é muito comum, devendo, portanto, ser considerado o *input* recebido pelos sujeitos na interação.

No que diz respeito às fricativas, L. apresenta, de fato, uma surda /s/ como inicial em seu percurso. Contudo, ela adquire, em seguida, outras fricativas sonoras, como /v/ e /ʒ/. B_G apresenta fricativas sonoras antes de surdas. Sua irmã, $M_{G,}$ apresenta surdas e sonoras juntas. É interessante notar, também, que o período em que os sujeitos apresentam os segmentos fricativos varia consideravelmente. L. começa a as apresentar em 1;1, B_G apresenta uma fricativa rótica aos 1;5 (assim como M_G), e não apresenta mais nenhum por dois meses, retornando aos segmentos fricativos aos 1;8. O mesmo ocorre com sua irmã, que, após a fricativa rótica, apresenta, em 1;9, o par /f/ e /v/.

As líquidas apresentam uma variação importante no percurso de aquisição dos sujeitos: L. começa a produzir o segmento /l/ em 1;6 e /ɾ/ a partir de 1;11. B_G adquire, durante o percurso analisado, apenas o segmento /l/, produzindo-o em 1;3 e depois a partir de 1;9. M_G também adquire o mesmo segmento aos 1;9.

No que diz respeito aos segmentos palatais, podemos apontar que nenhum dos sujeitos apresentou a palatal /ɲ/ em seu inventário segmental. Isso nos leva a concluir que, provavelmente, o que propõem o autor russo e as autoras brasileiras é válido para este segmento, pois ambos afirmam que, antes das palatais, as oclusivas devem ser adquiridas e estabilizadas. Contudo, Lamprecht et al (2004), em seu quadro (cf. quadro 3), observam que esse segmento é adquirido aos 1;7 na variedade do sul, o que não ocorreu nos dados do PB baiano desta pesquisa.

Considerações finais

Através do que expomos em nossa análise, realmente, a vogal /a/ se mostrou como base como afirmam Jakobson (1972 [1941]) e Lamprecht e colegas (2004), mas outros segmentos, como vogais médio-baixas, consoantes velares e fricativas são caracterizadas pelos autores como tardias, sendo que seu desenvolvimento foi inicial nos sujeitos analisados.

Ressaltamos que nenhum dos sujeitos apresentou um percurso estritamente conforme os autores estudados, pois todos apresentaram variações nos momentos de aquisição de cada segmento durante todo o percurso. Logo, apresentamos dados que vão contra o um percurso implicacional conforme a visão universalista. No que se refere aos desencontros entre nossos dados do PB baiano e os do sul de Lamprecht at al. (2004), frisamos a relevância de se considerar aspectos dialetais no percurso do desenvolvimento fonológico.

Por fim, acreditamos que a perspectiva dinâmica, por levar a variabilidade do sistema como sua característica intrínseca, é uma visão que agrega tais desencontros observados entre desenvolvimento fonológico de diferentes dialetos do PB.

Referências

BAIA, M.F.A. *Os templates no desenvolvimento fonológico:* o caso do português brasileiro. Tese de doutorado, USP, 2013.

BAIA, M.F.A., CORREIA, S.. A auto-organização na emergência da fonologia: templates na aquisição do português brasileiro e europeu. *ReVEL*, v. 14, n. 27, 2016 [www.revel.inf.br].

JAKOBSON, R. *Child language, aphasia and phonological universals.* Paris: Mouton, 1972 [1941].

JAKOBSON, R. *Princípios de Fonologia Histórica.* Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2008.

LAMPRECHT, R et al. *Aquisição fonológica do português:* perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PÔSTER

CONSTRUÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO: UMA QUESTÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO

MARIQUEL SILVA DOURADO[1]
ANTONIO CARLOS SOBRINHO[2]

Introdução

Pensar acerca da linguagem, fenômeno inerente ao ser humano, é uma ação de grande complexidade. Por conseguinte, desde os tempos mais remotos, várias reflexões sobre esse fenômeno vêm se impondo. Muitos estudiosos tentam compreender e explicar os fatores que geram e comportam essa atividade, suscitando, assim, ao longo da história, várias correntes de estudo sobre o tema. Uma dessas áreas do saber que tenta dar conta das questões da língua(gem) é a Análise do Discurso de linha francesa.

Ao mobilizar os conhecimentos da AD, pretendo, com essa pesquisa, analisar os efeitos de sentido produzidos e os desejados na escrita de estudantes universitários, que carregam múltiplas identidades por ocuparem diversas posições dentro do contexto da universidade, como a de bolsistas de iniciação à docência, de alunos e de professores em formação e, ao mesmo tempo, em atuação. Para alcançar esse objetivo, trabalharei as noções de *ethos* discursivo (MAINGUENEAU, 1997), Formações Discursivas e Ideológicas e Condições de Produção (ORLANDI, 2007).

Para a reflexão teórica acerca dos processos da linguagem proposta aqui, tomarei a AD como aporte teórico-metodológico a partir das concepções de Eni Orlandi (2001; 2007) e Dominique Maingueneau (1997; 2008). Essa reflexão terá como

1. Graduanda em Letras Vernáculas, Universidade do Estado da Bahia − UNEB. Email: mariquelsilvadourado@hotmail.com.

2. Doutor em Literatura e Cultura pelo PPGLitCult/UFBA. Mestre em Estudo de Linguagens pelo PPGEL/UNEB. Professor Substituto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – campus XVI, Irecê.

corpus memoriais escritos por Bolsistas de Iniciação à Docência (doravante ID) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante PIBID) escritos para compor parte da pesquisa de doutorado do Professor Doutor Fabrício Oliveira[3]. Essa pesquisa envolve 6 sujeitos que escreveram esses textos relatando, desde sua trajetória de escolarização, até a entrada no PIBID.

O contato com esses memoriais se deu por meio da participação em um ateliê reflexivo, organizado pelo professor pesquisador, Fabrício Oliveira, que investiga a relevância do PIBID na constituição da identidade docente dos bolsistas do programa. Sendo eu também bolsista do PIBID, fui convidada a participar do ateliê, contribuindo com entrevistas, debates e, ao final dos encontros, com a escrita de um memorial, no qual exporíamos nossas reflexões após as discussões realizadas.

Esse grupo de colaboradores era composto por 6 estudantes do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia – *Campus* XVI, Irecê, dois do matutino, dois do vespertino e dois do noturno, sendo 5 do sexo feminino e 1 do masculino, com idades de 20 a 53 anos. Para esta pesquisa, considerei, para formar a *corpora,* apenas 3 desses memoriais – escolha motivada apenas por questões metodológicas, visto que se tornaria muito extensa a análise de todos eles.

Os bolsistas ID escreveram esses memoriais a partir das reflexões realizadas juntamente com o professor coordenador da pesquisa, nesses encontros do ateliê, que foi dividido em três seções, com dois encontros cada: Processos de escolarização, Escolha da profissão e Sentidos das experiências no PIBID. Porém, os bolsistas tiveram a liberdade de colocar seus posicionamentos no texto sem se prender a nenhuma estrutura pré-estabelecida.

Assim, de posse desses *corpora,* pretendo identificar quais *ethe* discursivos os autores produzem ao escrever, quais imagens eles fazem de si mesmos e do público para o qual escrevem, considerando, para isso, o fato de essa escrita ter sido realizada para compor parte da pesquisa de doutorado do Prof. Dr. Fabrício Oliveira.

---

3. Ao Prof. Dr. Fabrício Oliveira, professor do DCHT XVI, e aos seus colaboradores, agradecemos a gentileza do ato de nos ceder o material. A pesquisa dele objetiva compreender a trajetória docente de licenciandos em Letras a partir das experiências do PIBID. Neste sentido, a tese analisa as experiências formativas do ser professor num processo de constituição identitária, que é estudada no PIBID numa tríade formada por temporalidades, cotidiano escolar e iniciação à docência.

Desse modo, parto do pressuposto de que o bolsista ID, como qualquer sujeito que enuncia, tem a ideia de que pode controlar o dizer em seu texto e de que pode silenciar algumas questões, mas, como afirma Orlandi (2012), esses silêncios também significam, porque os dizeres censurados não são de todo apagados, mas deixam vestígios. Assim, almejo, a partir da AD, mostrar que há sentidos que emergem da história, da ideologia, sobre os quais o sujeito não tem domínio, e que o silêncio também é constitutivo da linguagem, que ele também significa – e o faz à revelia de quem o produz. Isso por que, para a AD, há movimentos inconscientes de interpelação ideológica no sujeito.

O objeto de pesquisa apresenta-se como pertinente pelo fato de esses sujeitos (bolsistas ID) terem produzido os memoriais para compor uma pesquisa de doutorado, o que os coloca em uma situação avaliativa, pois sua escrita comporá parte de uma reflexão acadêmica e deve, portanto, se adequar às exigências de tal nível de linguagem. E, não só isso, existe também o caráter de avaliação do processo formativo pelo qual o bolsista ID passa no programa e ainda a própria situação de perigo em que se encontra o PIBID.

Através das discussões realizadas, espero contribuir para a reflexão acerca da constituição da identidade docente, de modo a, a partir da perspectiva da AD – que questiona os processos ideológicos naturalizados −, trazer à cena questões muitas vezes silenciadas ou imperceptíveis (sem um olhar analítico) no processo de formação docente. Assim, esse trabalho apresenta também uma contribuição social para pensar a docência, para refletir como o “eu” (sujeito em formação) está se constituindo professor; como os movimentos históricos e sociais estão intervindo nesse processo e quais tomadas de posição devem ocorrer nesse percurso.

Ethos discursivo

Ao tocar na noção de *ethos,* logo se mobiliza as questões da Retórica antiga, sobretudo os conceitos de Aristóteles, que foi o primeiro autor a apresentar essa noção. Nessa perspectiva, o *ethos* é entendido como a imagem que o locutor constrói de si ao enunciar; diz respeito à imagem do caráter moral do orador, que pode ser real ou inventada. Esse retrato é criado com o propósito de seduzir o ouvinte acerca do discurso proferido, de causar boa impressão no destinatário, referindo-se

à persuasão e ao convencimento – que vem a ser o campo de interesses da Argumentação.

Desde esses esboços na Retórica, a noção de *ethos* vem sendo amplamente trabalhada em várias correntes de estudo, em diferentes perspectivas. Dominique Maingueneau (1997) é um dos autores que têm mobilizado essa questão do *ethos* em uma nova perspectiva, a da Análise do Discurso. Esse autor reconhece e até utiliza certos conceitos daquela teoria, mas vai além dos propósitos argumentativos sugeridos por Aristóteles. Assim, Maingueneau (1997) propõe-se a investigar como se dá a *adesão* dos sujeitos aos discursos, ou seja, porque um sujeito opta por um certo discurso e não por outro, visando a construção do *ethos*.

Maingueneau (2008, p. 12) afirma que um dos maiores entraves ao se trabalhar com a noção de *ethos* é o fato de ela ser muito intuitiva. Segundo ele, é quase trivial afirmar que o *ethos* é a construção da imagem de si no discurso, dado que há muito já se reconhece que em todo discurso o locutor ativa em seu destinatário essa imagem e tenta controlá-la. Desse modo, o autor sugere que, para ultrapassar esse lugar comum, é necessário inscrever essa noção em uma área do saber que a problematize de forma precisa, atentando-se a objetivos próprios. Por isso, ele trabalha a noção de *ethos* inscrita na Análise do Discurso, para atender às problemáticas específicas desse campo do saber.

Em seus estudos, Maingueneau (2008, p. 17) destaca que o *ethos* é

> - [...] uma noção *discursiva,* ele se constrói através do discurso, não é uma "imagem" do locutor exterior a sua fala;
> - [...] fundamentalmente um processo *interativo* de influência sobre o outro;
> - [...] uma noção fundamentalmente *híbrida* (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica.

Disso se depreende que o *ethos* é da ordem da discursividade, constrói-se no ato mesmo da enunciação, não é algo pré-determinado e nem estático, mas interativo, atingido pelas questões sócio-históricas do contexto da comunicação.

Nesse sentido, o autor faz ainda uma distinção entre *ethos pré-discursivo* e *ethos discursivo.* O primeiro diz respeito às representações que o público faz do enunciador antes mesmo que ele fale. O segundo é o *ethos* efetivo, *mostrado.* Assim sendo, antes mesmo que esse sujeito fale, antes de o leitor ter acesso ao texto que ele escreveu, já há uma imagem pré-construída, ou seja, o *ethos pré-discursivo*, em que já se espera o que ele pode ou não dizer. Por conseguinte, ao construir o *ethos* mostrado, o autor antecipa esse *ethos pré-discursivo,* de modo que, a partir do que imagina que seu leitor espera que ele diga, constrói discursivamente sua imagem.

As condições de produção

Da exterioridade desse discurso, também se faz necessário destacar os aspectos de sua constituição, ou seja, suas condições de produção. Estas compreendem, segundo Orlandi (2003, p. 60), "o sujeito falante, o ouvinte, o contexto de comunicação e o contexto histórico-social (ideológico) ". Assim, é importante pensar primeiramente os sujeitos falantes, Bolsistas de Iniciação à Docência (ID), professores em formação, estudantes universitários que, *em cada uma dessas posições,* assumem dizeres que ora convergem, ora divergem em relação ao programa. Esses sujeitos não são tidos para a AD como o autor físico de um texto, mas a partir da função-autor que assume e que é ideologicamente marcada. Esse sujeito é constituído a partir da posição social que ocupa e seu discurso muda, conforme mude o lugar social do qual ele enuncia. Assim, é sabido que, ao falar da posição social de filho, de esposa, de mãe, etc., os discursos são outros.

O ouvinte do discurso em análise é, primeiramente, o professor coordenador da pesquisa, e, em seguida, todo o público acadêmico que terá acesso à tese de doutorado da qual os memoriais serão parte constitutiva. A consciência de estar escrevendo para um público universitário certamente interpelou-os a formulações de discursos que se enquadrem nas expectativas desse público leitor.

O contexto sócio-histórico da enunciação é caracterizado pela iminência de fim do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que sofria fortes ameaças por parte do governo federal, que propunha cortes de gastos em todo o país e que considerava os resultados apresentados pelo programa como não satisfatórios para mantê-lo. Considerando que boa parte dos estudantes das

universidades públicas do país enfrenta dificuldades financeiras para manter-se em seus respectivos cursos, essa iminência de corte de bolsas provocou preocupações em muitos. Desse modo, bolsistas de todas as faculdades parceiras do PIBID realizaram inúmeras manifestações em prol de sua permanência e, em todas elas, enfatizavam-se as contribuições do programa para a formação docente e para a aprendizagem dos alunos das escolas parceiras do PIBID.

Não posso, ainda, deixar de pontuar o cenário político do país nesse período. Com a cassação do mandato da presidenta da República Dilma Rousseff, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), em 2016 (período de escrita dos memoriais), Michel Temer, até então vice-presidente, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assume a presidência do Brasil. Desde então, Temer começa a tomar diversas medidas impopulares, sob a justificativa de ter que reequilibrar as contas do país. Isso gerou em toda a população brasileira um clima de instabilidade, que certamente não deixou de circunscrever o inconsciente dos bolsistas. Sobretudo pelas inúmeras perdas de verbas que as universidades estavam sofrendo, por cortes do governo. Em março de 2016, por exemplo, o governo anunciou um corte de 15% das verbas das universidades federais. Fato que afeta, ainda que parcialmente, as universidades estaduais, como a UNEB, em pontos como os programas mantidos pelo governo federal, como era o caso do próprio PIBID.

Todo esse contexto conturbado, marcado pela formação ideológica de defesa e promoção do programa, intervém nos dizeres desses bolsistas, de modo que, em todos os memoriais, não há nenhum dizer negativo a respeito do PIBID. Aquele contexto sócio-histórico não permitia a formulação de dizeres contrários a essa perspectiva. Portanto, o contexto universitário, o contexto social enfrentado pelo programa, o público leitor, a posição do sujeito bolsista, tudo concerne para a formulação de determinados dizeres e para o silenciamento de outros, como os que pudessem sugerir críticas ou reparos ao programa.

Formulação dos *ethe*

A colaboradora 1, ao narrar sua trajetória de vida e escolar, já deixa transparecer algumas características da identidade que visa construir discursivamente. Deixa revelar, por exemplo, o fato de que tem uma idade mais avançada em relação à

média de ingresso na universidade no Brasil, que é de 18 a 24 anos[4]. Assim, a idade dela pode ser vista como conflituosa em relação à da maioria dos colaboradores, que têm entre 20 e 26 anos, e isso é sintomático em seu discurso, pois conviveu em outros períodos da história que modificam e singularizam seus dizeres.

Logo abaixo são apresentadas algumas Sequências Discursivas (SDs) do *corpus* que apontam para isso:

> SD 1: Nada era fácil a quarenta ou cinqüenta anos atrás. Que para ir a escola o estudante tinha que se deslocar da sua casa com uma cadeira sobre a cabeça, para poder assentar-se na escola, caso contrário, se assentasse ao chão. (Colaboradora 1)[5]

> SD 2: Agora já não tinha mais vinte anos de idade, mas sim, cinqüenta. (Colaboradora 1)

> SD 3: Anos mais tarde eu comecei a estudar o abc, a cartilha e o primeiro livro. (Colaboradora 1)

Assim, ao remeter o discurso a quarenta ou cinquenta anos atrás, trazendo à memória acontecimentos de décadas passadas, como a época em que os alunos levavam cadeiras na cabeça para sentarem-se na escola e, ainda, citar termos em desuso na educação atualmente, como *abc* e *cartilha*, além de confirmar sua idade avançada em relação aos outros colaboradores, a fala da colaboradora remonta ao fato de que *sua* memória discursiva é composta de ideologias outras, advindas de outros momentos da história em que ela viveu. Confrontando-se, assim, em seu inconsciente, ideologias de diversas formações discursivas da educação, do tempo do *abc* às mais contemporâneas discussões sobre docência empreendidas na universidade.

---

4. Segundo dados Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

5. Todas as falas dos colaboradores aqui narradas respeitam a ortografia e sintaxe por eles usadas.

No memorial da colaboradora 1, apreendo, ainda, que o sentido de defesa do programa perpassa todo o texto. Isso é perceptível pelo uso de termos generalizantes e extremistas como em:

> SD 4: O PIBID abriu portas que **jamais** poderíamos encontrar de outra forma. Somo hoje quem éramos antes do projeto e somos hoje depois do projeto. (Colaboradora 1 − grifo nosso para análise do enunciado)

O uso do advérbio *jamais* implica esse extremismo que não só legitima o programa, como também o eleva a ponto de consagrá-lo, formando uma verdadeira veneração a ele. Só pelo PIBID e por nenhum outro meio essas portas (do sucesso) poderiam ser abertas, seria apenas ele o consagrado e capaz de realizar tal progresso na vida dos graduandos. Assim, a colaboradora propõe uma distinção entre o antes e o depois do ingresso no programa, afirmando que ele modificou sua vida e a dos colegas de forma positiva e sem igual.

Ainda nesse sentido de defender o programa e repudiar atitudes do governo que possam ir contra ele, é apresentado o lema do segundo mandato do governo da presidenta Dilma Rousseff , "Brasil, pátria educadora", seguido da proposição de que o Brasil não é uma pátria que prioriza a educação, ao trazer o termo *corruptos* para a enunciação − palavra que já traz em si uma carga ideológica para os brasileiros, devido aos inúmeros casos de corrupção por parte dos governantes divulgados nas mídias diariamente:

> SD 5: [...] vivendo o slogan que diz: "Brasil, pátria educadora", que não seja o país dos corruptos, mas um país "bom para todos". (Colaboradora 1)

Ainda para a compreensão desse *slogan*, vale relembrar que, com as ameaças de cortes sofridas pelo programa, estudantes e professores do país inteiro realizavam várias manifestações nas ruas contra essas medidas pretendidas pelo governo. E uma das *hashtags* utilizadas era justamente *Brasil, pátria educadora*. Assim, ao citar esse lema, a colaboradora traz à cena um sentido que estabelece uma interdiscursividade, ou seja, remete seu discurso a dizeres enunciados anteriormente que tam-

bém ironizavam o fato de um governo que afirmava ter a educação como foco estar propondo cortes em um programa de formação docente.

No memorial do colaborador 3, percebo a construção de um *ethos* de um sujeito centrado, crítico. Esse *ethos* é apreendido pela materialização de um discurso no texto mais realista, sem utopias − embora nenhuma crítica ou questionamento sobre o programa sejam realizados no memorial, demonstrando sua filiação à formação discursiva de defesa do programa (doravante FD[1]). Esse colaborador trabalha com argumentos de base diferente dos demais colaboradores, destacando pontos teóricos e metodológicos desenvolvidos no PIBID, tal como quando descreve seu percurso formativo no programa:

> SD 6: O Pibid tem uma coisa interessante que é a maneira processual em que essa identidade é constituída. (...) No início, tínhamos como objetivo a familiarização com o espaço escolar (...). à medida que as relações entre bolsista de iniciação à docência e ambiente escolar são travadas, a interação como exercício da docência em sala de aula se amplia e o bolsista passar a ser visto não mais como um estranho que fica de lado observando. Agora, o bolsista é visto pelos alunos como professor, como alguém útil na realização das aulas, como alguém que pode ter a ausência percebida. (Colaborador 3)

Assim, ele abaliza realidades do ambiente escolar que ele só pode, no momento, experienciar por meio do programa; realidades que, segundo ele, constituem de forma mais sólida sua identidade docente. Ele, inclusive, contra-argumenta o fato de alguém poder questionar se os estágios de regência da matriz curricular dos cursos de licenciatura não dariam conta dessa formação. Para sanar esta questão, ele afirma que o período desses estágios, por ser em um curto espaço de tempo, pode não ser suficiente, já que o tempo de aprendizagem de cada sujeito é diferente e nem sempre acompanha o tempo cronológico.

Esse colaborador narra sua história escolar desde os primeiros anos, relatando suas mudanças de escola, de professores, e como essas mudanças o impactavam, de modo que, ao se deparar com determinados perfis de professores, ele também

sentiu o desejo de ser professor. Ele destaca que, desde a infância, sentia esse ímpeto pela docência, tanto que começou a dar aulas de reforço para os colegas da escola desde muito cedo. Conta ainda como sua família e até alguns de seus professores aconselhavam-no a não aderir a essa profissão, devido às inúmeras dificuldades de seu exercício, como as más condições de trabalho e a má remuneração.

Assim, pelos dizeres materializados nesse memorial, evidencia-se uma diferença em relação ao memorial da colaboradora 2. Enquanto esta traz sua experiência a partir de questões normativas, ele enfatiza o aspecto mais teórico, como é possível ver no trecho a seguir:

> SD 7: Paulo Coimbra Guedes (2006) discute a formação do professor de língua portuguesa, pensando a relação do sujeito que se forma professor de língua portuguesa com os modelos de docentes que esse sujeito teve ao longo de sua formação. No capítulo'A crise da formação e do exercício', da sua obra "A formação do professor de português: Que língua vamos ensinar?", Guedes vai dizer que a formação do professor é mais extensa do que se deduz. (...) (Colaborador 3)

Dessa forma, através de uma linguagem rebuscada, cheia de termos técnicos, é construído um *ethos* de um sujeito estudioso e, não só isso, de um sujeito teórico, que cita vários outros discursos de pesquisadores para comprovar e validar o seu discurso, mostrando que seu dizer tem aceitabilidade e está inserido em um campo científico. Cita várias concepções de língua(gem), gramática, ensino, mostrando-se atualizado e capacitado no que diz respeito às demandas de seu campo profissional.

Portanto, tendo em conta essas FD's e as condições que envolvem a produção do discurso, de modo geral, esse sujeito bolsista ID, antes de falar, formata um *ethos* que crê estar em consonância com o que julga ser esperado por seu interlocutor. É a imagem que o autor faz do público para o qual escreve. Dessa forma, verifica-se que os bolsistas tenham levado em conta, mesmo que inconscientemente, o contexto universitário, o fato de esse memorial ter como co-enunciador um professor universitário e de fazer parte de uma tese de doutorado – o que gera um caráter avaliativo.

Assim, Formação Discursiva de avaliação gera no enunciador um receio de dizer algo negativo, de tecer críticas, visto que a atitude de avaliar implica em uma repro-

vação ou aprovação de algo ou de alguém, dando a entender que, ao se avaliar algo como negativo, automaticamente, estou reprovando-o ou, na melhor das hipóteses, sugerindo que modificações devam ser feitas no objeto avaliado. O co-enunciador é também determinante nesse processo. Se o enunciador antevê que quem verá aquela avaliação terá o desejo de modificar as realidades criticadas para melhor, ainda com receio, tece-se a crítica. Entretanto, em uma situação de ameaça como a que se encontra(va) o PIBID, considerando que essa escrita será publicada junto com a tese de doutorado, podendo, assim, ser um meio de divulgação do programa, críticas não caberiam de forma alguma nessas FD's.

Considerações finais

Diante desses *ethe* identificados, percebo que, em vários momentos, os discursos dos bolsistas ID se entrelaçam, por estarem em condições de produção semelhantes (universitários, bolsistas do programa, futuros professores), embora haja peculiaridades na história de cada sujeito que os fazem filiar-se de modo secundário a outras FD's. Em todos os textos há discursos valorativos do programa e da futura profissão, dando a esta um tom de magia, de heroísmo, de modo a evidenciar uma filiação de todos os memorialistas a FD[1].

Os bolsistas que estão envolvidos no programa conhecem suas fragilidades, existentes em todo e qualquer projeto humano, mas, nessas Formações Discursivas a partir das quais enunciam, a formulação desses dizeres é restringida. Se fosse uma situação de avaliação do PIBID, em que seus membros pudessem sinalizar para os coordenadores do programa aquilo que necessita de melhoria, certamente surgiriam discursos que enfatizassem pontos negativos, de fragilidades e insucessos, já que as condições de produção seriam outras. Portanto, notamos que é construído nos memoriais um efeito de sentido não apenas positivo sobre o PIBID, mas consagrador – desprovido de qualquer tensão.

Dessa forma, concluo que, ao fazer determinados recortes de memórias para mobilizá-las nos textos, os autores vão construindo assim seus *ethe* a partir da evidenciação dos acontecimentos que pudessem confirmar a imagem virtuosa de estudantes dedicados que se tentava construir. E, ao passo que vão trazendo essas memórias à atualidade, vai-se fazendo delas um acontecimento que emerge signi-

ficativamente – para não dizer determinantemente – na formulação da imagem de si que constroem no discurso. As condições de produção aparecem também como fator determinante na construção do *ethos,* demarcando a relação entre o dizer e a censura, causando silenciamentos que conduziram memórias interditas ao plano do esquecimento.

Referências

MAINGUENEAU, Dominique*. Novas tendências em análise do discurso.* 3.ed. Campinas, Pontes: UNICAMP, 1997.

_____. *A propósito do ethos.* In: MOTTA, Ana Raquel e SALGADO, Luciana (Orgs.). Ethos discursivo. São Paulo. Editora Contexto, 2008. p. 11-29.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso:* princípios e procedimentos. 7.ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. *Discurso em Análise:* Sujeito, Sentido e Ideologia. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. *Discurso e Leitura.* 6.ed. Campinas: UNICAMP, 2001. (Coleção passando a limpo)

_____. *O que é linguística.* São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos).

PÔSTER

ENTRE A NORMA E A REALIDADE: AS ESCOLHAS LEXICAIS NA SENTENÇA "A CRÔNICA DE UM CRIME ANUNCIADO" E A IDENTIDADE DO DIREITO COM A JUSTIÇA

THAÍSE RIBEIRO SANTOS LIMA[1]
ANA PAULA DA SILVA SOTERO[2]
LARISSA MAGALHÃES AGUIAR[3]
VALÉRIA VIANA SOUSA[4]

Introdução

Seguindo as lições de Dias (2014), em toda sociedade vigora uma ordem social capaz de prever as ações das pessoas e que torna possível a convivência de qualquer grupo humano. O referido autor afirma que, na atualidade, essa ordem social, esse sistema de poder que possibilita enquadrar o comportamento da população, recebe o nome de Direito. O Direito, enquanto instrumento social, é, assim, um fruto da necessidade.

Dias (2014) acrescenta que nenhum sistema de controle social se resume ao prisma repressivo. Por exemplo, a função dos magistrados vai além da aplicação

1. Graduanda em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Bolsista CNPQ. Membro do Núcleo de Estudos de Direito Contemporâneo – NEDIC UESB. E-mail: thaiseribeirosantoslima@yahoo.com.br.

2. Bacharelanda em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Membro do grupo de pesquisa Culpabilidade, Vulnerabilidade e Seletividade Penal (CNPq). E-mail: anapaula_sotero@hotmail.com.

3. Graduanda em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Bolsista CNPQ. E-mail: lari_aguiar@hotmail.com

4. Orientadora da pesquisa. Doutora em Letras (Língua Portuguesa e Linguística) pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Líder do Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo e em Linguística Histórica – CNPq. E-mail: valeriavianasousa@gmail.com.

das sanções; se assim o fosse, todo o Direito estaria sendo reduzido à seara penal. Nessa linha de intelecção, a solução encontrada pelo juiz surge do arcabouço teórico, filosófico, jurídico e social oportunizado por outros setores do Direito, visando, por sua vez, a manutenção da paz social.

Neste trabalho, será visualizada como a atuação do julgador ultrapassa a missão de aplicar sanções. Assim, o Direito, como uma criação humana, como ramo do conhecimento científico e como produção de linguagem se encontra a todo o momento com a ideologia. Além disso, baseia-se nas normas que regulam as relações sociais, atuando na manutenção da ordem social. Para tanto, esse ramo pretende compreender a realidade social e garantir a convivência em uma sociedade justa.

Como ramo do conhecimento que visa compreender a realidade, à medida que interfere nesta esfera, por ela, também, sofre interferências. O Direito constrói e é construído nas atuações do cotidiano e, por isso, não pode se afastar do que se propõe a ser enquanto criação humana, é preciso que a linguagem que o permeia seja acessível a todos, sob pena do não reconhecimento dos cidadãos nas atuações do Poder Judiciário, especialmente nas sentenças, e sob pena dessas atuações acabarem sendo reduzidas ao emprego de sanções.

Na obra "O processo", Kafka (2007) relata a alienação do homem ao mundo que não consegue compreender; um mundo, no qual as leis são desconhecidas para os homens e, exatamente, por isso, não podem questionar nem se defender. Pode-se afirmar que esta é a realidade da linguagem forense, em razão das suas particularidades, que a tornam complexa, acessível a uma pequena parcela da comunidade, retardando a prestação jurisdicional e o alcance da paz social.

Diante dessa conjuntura, o presente trabalho tem o objetivo de analisar, através do estudo de uma sentença trabalhada de forma diversa dessa rigidez característica, como as escolhas lexicais empregadas pelos julgadores podem e devem servir de instrumento de facilitação da compreensão dos direitos e deveres do cidadão em oposição à linguagem hermética que permeia o mundo jurídico.

Direito e linguagem

Para Medeiros et al. (2004), a linguagem humana é o sistema de signos mais complexo, utilizado para estabelecer comunicação. É resultado de aprendizagem

social e reflexo da cultura de uma comunidade, sendo essencial na imersão do indivíduo na sociedade. Nas lições de Reale (2007), encontra-se a relação entre direito e, segundo o autor, todo ramo do conhecimento científico apresenta sua própria e específica linguagem para a delimitação do seu espaço de atuação cognitiva e discursiva perante os demais tipos de conhecimento.

Conforme Diniz (2009), a linguagem utilizada pelo Direito não é precisa em razão da existência de caracteres da linguagem natural, que possuem expressões ambíguas, termos vagos e palavras com significado emotivo. Isso faz com que o jurista tenha que extrair o sentido dos termos empregados pelo legislador. Nesse sentido, a autora informa que a textura aberta das palavras da lei e a sua ambiguidade ensejam a redefinição dos sentidos normativos pela ciência jurídica e a opção de uma das alternativas de decisão pela autoridade ou magistrado ao aplicar o Direito.

A realidade do Direito é linguagem e esta, por sua vez, é a possibilidade de existir da Ciência Jurídica. Segundo Soares (2011, p.24-25), a ação linguística do jurista, na discussão, busca a adesão da outra parte, procurando convencê-la da veracidade de suas assertivas, isto é, visa à persuasão social. Conforme o autor, nasce também de uma situação comunicativa indecisa, processada por atores com intenções partidárias, ponderações conflitivas ou desinteressadas que pedem uma decisão, por meio do Poder Judiciário.

Já que o discurso científico do Direito centraliza uma relação entre oradores e ouvintes, almejando a persuasão social, torna-se necessário que as pessoas envolvidas nessa relação entendam o que está sendo direcionado a elas. Contudo, a linguagem jurídica tem se apresentado, na maior parte das vezes, como uma "grande porta fechada", não efetivando o diálogo e a comunicação entre as pessoas, criando o "apartheid" forense, o que contribui, consequentemente, em grande parte, para a não realização da justiça, a não solução dos conflitos e para o afastamento do alcance da paz social.

Direito e justiça

Segundo Dias (2014), o Direito é a ordem normativa e institucional da conduta humana em sociedade, inspirada em postulados de justiça, tendo como estrutura as relações sociais existentes. Essa é a definição associada ao Direito positivo, se-

gundo a qual, Direito é o conjunto de normas que regulam a convivência social e permitem resolver os conflitos interpessoais.

Ainda conforme Dias (2014), ao estabilizar e garantir a ordem social, o Direito, também, contribui na produção de mudanças sociais que provocam um aumento dos níveis de justiça social. Nesse panorama, esta pesquisa entende que a mudança na linguagem jurídica, com a queda do excesso de tecnicismo, possibilitará a aproximação entre o Poder Judiciário, o próprio Direito e a sociedade e, assim, consequentemente, uma maior interação entre as áreas para garantir o acesso à justiça de forma efetiva por todas as camadas sociais.

Bonavides(2007) informa que o liberalismo atual, enquanto liberalismo democrático, deve envolver e enaltecer os elementos de reforma e humanismo, comunicando-se com a identidade do Direito com a Justiça. Um dos meios de alcance dessa identidade é a ressignificação da linguagem jurídica, para torná-la acessível, efetivando o diálogo na comunidade e fazendo com que o Direito participe do seio social para atingir a democracia plena, a cidadania participativa e a construção de uma justiça que inclua todas as esferas da sociedade.

Material e métodos

Entende-se que o discurso jurídico é a arte do convencimento. Bourdieu (1998) expôs que o Direito e a linguagem jurídica são formas de manifestação do poder. Nesse sentido, a construção teórica dessa pesquisa será sob o viés da teoria do poder simbólico de Pierre Bourdieu (1998), esclarecendo que a linguagem jurídica vem sendo utilizada como um cerceador dos direitos dos cidadãos.

Para que a linguagem e o discurso jurídico sejam democráticos, consigam convencer e persuadir, devem-se apresentar os fatos e situações de forma objetiva e transparente, evidenciando que o corolário de toda a argumentação é a prestação jurisdicional final – a sentença a ser prolatada. Porém, a percepção do Direito como ciência apartada da própria sociedade que a concebeu, assentando-se em normas positivadas, destituídas da concomitante análise dos contextos sociais, tem aberto espaço para o excesso de tecnicismo e formalismo.

Assim, há o distanciamento entre norma e a realidade na proporção que há um contexto de aparecimento de sentenças, nas quais não há a possibilidade de reco-

nhecimento pela grande parcela da população. Desse modo, é esquecida a essência do Direito que, segundo Campello (2010), é fenômeno social alimentado e construído pelos mesmos atores sociais que estariam submetidos àquelas normas e que esperam o resultado das decisões judiciais.

Consequentemente, o Direito deixa de ser um instrumento para o exercício da democracia, que deveria contar com atuações judiciais capazes de ilustrar o conhecimento jurídico, esclarecendo leitores. Segundo Bourdieu (2005), é próprio da eficácia simbólica não poder exercer-se senão com a cumplicidade inconsciente daqueles que a suportam. A partir dos ensinamentos de Bourdieu (2005), pode-se afirmar que o "juridiquês", por vezes, é utilizado como uma manifestação de poder, sendo considerado um dos obstáculos ao acesso à justiça. Destaca-se, contudo, que há esforços para alteração desse contexto.

Nesse sentido, para apreciar a temática, foi também realizada pesquisa bibliográfica aliada ao estudo de caso, com o intuito de averiguar como a escolha dos termos na construção da decisão judicial permite a reflexão crítica, proporciona impactos na comunidade e ainda aproxima a norma jurídica e racionalidade prática. As opções lexicais foram analisadas na decisão proferida pelo Juiz de Conceição do Coité.

O Juiz Gerivaldo Alves Neiva, de Conceição do Coité, município baiano de 60 mil habitantes, deparou-se com a situação de decidir sobre a vida de um "mudinho", conhecido na cidade por cometer pequenos delitos. O "Mudinho", dessa vez, fora preso por tentativa de furto de uma loja. Como já havia sido condenado por outro crime, não era possível a suspensão condicional do processo.

O juiz, então, decidiu condená-lo em pena alternativa (a ser cumprida juntamente com a mãe do condenado e com um oficial de justiça), que determinava a entrega de uma cópia da sentença em cada órgão público, associação, igreja e jornal da cidade. Recomendou, ainda, que ele aproveitasse para pedir emprego e escola, finalizando a sentença com um conselho: "não roubes mais!". Nesse caso, o julgador afirmou que preferiu a Justiça à Lei.

Resultados e discussão

Percebe-se que a sentença, objeto deste estudo, foi construída, utilizando-se indagações, conselhos, por vezes, com repetições para que fosse demonstrada a parcela de culpa da sociedade na formação da figura do criminoso, colocando-o na posição não só de autor, mas, também, de vítima. Como pode ser observado, o julgador reconta a vida do "Mudinho" desde a sua infância como estratégia de convencimento do público alvo: todos os cidadãos.

> Processo Número: 1863657-4/2008
> Autor: Ministério Público Estadual
> Réu: B.S.S
> B.S.S é surdo e mudo, tem 21 anos e é conhecido em Coité como "Mudinho."
> Quando criança, entrava nas casas alheias para merendar, jogar videogame, para trocar de roupa, para trocar de tênis e, depois de algum tempo, também para levar algum dinheiro ou objeto. Conseguia abrir facilmente qualquer porta, janela, grade, fechadura ou cadeado. Domou os cães mais ferozes, tornando-se amigo deles. Abria também a porta de carros e dormia candidamente em seus bancos. Era motivo de admiração, espanto e medo!

A escolha lexical em um discurso de persuasão é de suma importância. Os termos e as construções empregadas na sentença voltam-se a invocar a participação da sociedade na restauração daqueles em conflito com a lei, de modo que se permita a participação do direito no seio social, por meio da cidadania participativa e consciente dos seus deveres e direitos. Por isso, o magistrado insiste em afirmar que ninguém fez nada, como recurso de convencimento da comunidade para o cumprimento de seu dever - a participação na execução da pena -, prevista na Lei de Execução Penal.

E, para o fortalecimento do argumento de que pelo acusado nada foi feito, usando as palavras do juiz, temos ninguém "fez nada por ele", o julgador, em seu discurso, afirma três vezes seguidas esse predicado, trocando apenas o sujeito. Observa-se, ainda, que os sujeitos, ora "a comunidade", ora "o Município", ora o "Esta-

do Brasileiro", ainda que determinados, aparecem, na sentença, com significado de grupos amplos e de natureza genérica, nos quais, possivelmente, todos os ouvintes estariam incluídos.

> A comunidade não fez nada por ele.
> O Município não fez nada por ele.
> O Estado Brasileiro não fez nada por ele.
> Hoje, B.S.S tem 21 anos, é maior de idade, e pratica crimes contra o patrimônio dos membros de uma comunidade que não cuidou dele.
> Processo Número: 1863657-4/2008

O julgador insiste no apelo emocional, emprega uma linguagem simples e transparente, para que possa alcançar seus ouvintes e ser esclarecedor. Esse discurso não é só direcionado àqueles que lidam com o direito cotidianamente, mas a população em geral. Percebe-se a seguir outro recurso empregado pelo Magistrado, as indagações. Dessa vez, marcadas, na introdução, linguisticamente pela repetição da preposição "sem", transformando essa preposição em uma espécie de prefixo como pode-se observar em "[...] sem escolaridade, sem profissão, sem apoio da comunidade, sem família[...]" que construindo a argumentação desejada têm o seu desfecho abalizado na oração "[...] tudo o que lhe foi negado na vida: escola, acompanhamento especial, afeto [...]". Para encerrar esse excerto argumentativo, o juiz estabelece oposições bem definidas, a exemplo da clássica analogia "[...] entre a cruz e a espada. [...]", utiliza, também, os conectivos "de um lado" e "do outro lado" e, por fim, declara em que lado está a sua preferência: "Justiça à Lei".

> Aqui, sem escolaridade, sem profissão, sem apoio da comunidade, sem família presente, sozinho, às três e meia da manhã, entrou em uma marmoraria e foi preso em flagrante. Por que uma marmoraria? (...)
> (...) Hoje, o Ministério Público quer sua prisão e a cidade espera por isso. Ninguém quer o "Mudinho" solto por aí. Deve ser preso. Precisa ser retirado do seio da sociedade. Levado para a lixeira humana que é a penitenciária. Lá é seu lugar. Infelizmente, a Lei é dura, mas é a Lei!

> O Juiz, de sua vez, deve ser a "boca da Lei." Será? O Juiz não faz parte de sua comunidade? Não pensa? Não é um ser humano? De outro lado, será que o Direito é somente a Lei? E a Justiça, o que será?
> Sendo como ela é, a penitenciária vai oferecer a B.S.S. tudo o que lhe foi negado na vida: escola, acompanhamento especial, afeto e compreensão? Não. Com certeza, não!
> **É o Juiz entre a cruz e a espada. De um lado, a consciência, a fé cristã, a compreensão do mundo, a utopia da Justiça... Do outro lado, a Lei.**
> Neste caso, prefiro a Justiça à Lei. Processo Número: 1863657-4/2008.

Deve-se observar, nessa sentença, ainda, que, quando o julgador fala em "[...]o Ministério Público quer sua prisão e a cidade espera por isso[...]", toca indiretamente na discussão existente no âmbito do direito penal sobre o chamado Direito Penal do Inimigo. Corroborando, o juiz também coloca que "Infelizmente a lei é dura, mas é a lei!", isso revela, mais uma vez, o reconhecimento de um sistema penal construindo a figura do inimigo. Para suplantar essa visão, a sentença é estruturada para informar que o "Mudinho" é realmente autor da infração, mas também é vítima da sociedade que o concebeu.

A decisão judicial traz a aplicação de uma pena alternativa, nomeia a penitenciária como lixeira humana e utiliza a ironia como estratégia argumentativa em sua construção crítica. Com isso, pode-se afirmar que há, também, o reconhecimento da deterioração do atual sistema de composição de litígios, ancorado no direito penal retributivo, com a apresentação de presídios superlotados e estabelecimentos que não oferecem o mínimo de condições para o atendimento das necessidades dos presos.

Verifica-se que o magistrado trouxe várias discussões jurídicas para a sentença, mas utilizou, no seu desenvolvimento, uma linguagem acessível, compatibilizando com a publicidade de informações, possibilitando a compreensão do seu posicionamento e do porquê de ter optado pela aplicação da pena alternativa.

Portanto, avalia-se que a linguagem jurídica é científica, mas não há necessidade de ser afastada da realidade brasileira e incompreensível. A linguagem rebuscada, enclausurada é arma dos poderosos para distanciar o povo, verdadeiro sobe-

rano, do poder e, com isso, manter uma situação confortável apenas para pequena parcela da sociedade.

Decisões, como a apresentada, trazem, também, o cunho persuasivo da linguagem forense, mas, ao mesmo tempo, cumprem a real finalidade da prestação jurisdicional, que é colocar o cidadão como destinatário final de todo o trabalho judicial, uma vez que é ele que precisa receber uma sentença ou decisão judicial e compreender exatamente os seus termos.

Considerações finais

Observou-se que a elitização da linguagem empregada, com seus arcaísmos e latinismos, é uma das principais causas da segregação do conhecimento jurídico. Essa linguagem arcaica e inacessível pode ser modificada e superada através do entendimento de que é um desafio necessário para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito, que tem como corolário a democracia participativa.

Dever ser entendido, também, que para a existência de participação, é preciso o reconhecimento da sociedade nas atuações do Judiciário. A superação do "juridiquês" também será verificada na atuação conjunta dos três Poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário.

O conhecimento capacita o povo para o acesso aos espaços de poder e de discussões. Torna-se, então, necessário democratizar a linguagem para promover a integração e o acesso ao conhecimento jurídico e, assim, aproximar o cidadão das estruturas de realização da Justiça.

Nesse sentido, os esforços de quem vive o Direito, como se visualiza na sentença "a crônica de um crime anunciado", surgem como alternativa para a superação do "apartheid" forense, comprovando a possibilidade de ressignificação da linguagem jurídica, através da democratização do conhecimento, garantindo a Justiça Social e, consequentemente, a identidade do Direito com a Justiça.

Referências

BONAVIDES, P. *Do estado liberal ao estado social*. 8. ed. Malheiros Editores, 2007.
BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
CAMPELLO, André Emanuel Batista. *O poder simbólico do direito: Uma introdução ao estudo do direito pela obra de Pierre Bourdiu.* Disponível em: <http://www.sinprofaz.org.br/2014/artigos/o--poder-simbolico-do-direito-uma-introducao-ao-estudo-do-direito-pela-obra-de-pierre-bourdieu/pagina-2>. Acesso em 10.05.2018.
CONJUR. *Juiz condena acusado de furto a procurar emprego*. Disponível em: < https://www.conjur.com.br/2008ago10/juiz_condena_acusado_furto_procurar_emprego>. Acesso em: 03.02.2018.
DIAS, Reinaldo. *Sociologia do Direito*. 2. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2014.
DINIZ, Maria Helena. *Compêndio de Introdução à Ciência do Direito: Introdução à Teoria Geral do Direito, à Filosofia do direito, à Sociologia Jurídica e à Lógica jurídica. Norma jurídica e Aplicação do Direito.* 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
KAFKA, Franz. *O Processo*. São Paulo: Claret, 2007.
MEDEIROS, João Bosco; TOMASI, Carolina. *Português Forense: a produção de sentido.* São Paulo: Atlas, 2004.
REALE, Miguel. *Lições Preliminares de Direito.* 27. ed. 7. Tir. São Paulo: Saraiva, 2007.
SOARES, Ricardo Maurício Freire. *Hermenêutica e Interpretação Jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2011.

PÔSTER

JUIZ-CARRASCO, JUIZ-HERÓI OU JUIZ DE DIREITO? UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA CONSTRUÇÃO MIDIÁTICA DO SUJEITO JUIZ

BRENO DE ARAÚJO ASSIS[1]
EDVANIA GOMES DA SILVA[2]

Introdução

O presente trabalho está vinculado ao projeto maior "Memória e sentido nas relações (inter)discursivas entre religião e ciência", coordenado pela Profª. Drª. Edvania Gomes da Silva. Este ensaio objetiva analisar a emergência, na mídia, de imagens cristalizadas acerca do Juiz Sérgio Moro, a partir de sua atuação na operação *Lava Jato*.

A atuação do juiz Sérgio Moro tem levantado discussões no que se refere ao lugar que, a partir do discurso jurídico, deve ocupar o sujeito juiz. Nesse sentido, este trabalho de propõe a analisar os lugares de enunciação do sujeito juiz no discurso midiático e jurídico.

O *corpus* de análise é, portanto, composto de textos jornalísticos e jurídicos que discursivizaram o lugar do sujeito juiz em diferentes materialidades, possibilitando a retomada de diversos efeitos de sentido vinculados a certa memória discursiva.

A partir da análise dos textos jornalísticos, traçamos, com base em Pêcheux (2006 [1983a]; 1999 [1983b]), alguns apontamentos sobre dois lugares específicos de categorização: o lugar de carrasco e o de herói. Buscando entender as conver-

---

1. Graduando em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista de Iniciação Científica/FAPESB.

2. Orientadora do Projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho. Professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (UESB) e dos Programas de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade e em Linguística.

gências e divergências desses discursos materializados nos textos jornalísticos, contrastamo-los com o discurso jurídico, o qual discursiviza o sujeito juiz no lugar de representante do Estado e, consequentemente, como responsável pela resolução dos conflitos jurídicos.

Memória e sentido na construção dos discursos

Em seu ensaio *O discurso: estrutura ou acontecimento* (2006 [1983a]) Pêcheux propõe uma reflexão sobre a linguagem, situando-a num espaço de mobilidade e de flexibilidade. Assim, o autor busca mostrar as posições dos sujeitos e os deslocamentos de sentido dos discursos, com base na relação entre o que ele chama de universos logicamente estabilizados e universos irremediavelmente equívocos.

O autor propõe como questão teórica, a partir do exemplo de um acontecimento na França, o estabelecimento de discursividades que trabalham um acontecimento, entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívocas, e formulações irremediavelmente equívocas.

A partir da crítica às ciências régias e ao estruturalismo, que, segundo Pêcheux, não conseguiu dar conta do real que escapa à uniformidade lógico-formal, o autor propõe um projeto de aproximação entre as práticas na "análise da linguagem ordinária" e as práticas de "leitura" de arranjos discursivo-textuais, o que poderia engajar concretamente maneiras de trabalhar sobre as materialidades discursivas.

A primeira exigência posta no texto de Pêcheux (2006 [1983a]) é a priorização dos gestos na descrição das materialidades discursivas. A descrição proposta, no entanto, dar-se-ia com o deslocamento da obsessão da ambiguidade para abordar o próprio da língua por meio do papel do equívoco, da elipse e da falta. Nessa perspectiva, o objeto da linguística, que é atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços – o da manutenção de significações estabilizadas e o de transformação de sentidos -, passa a ser considerado com base em uma zona intermediária de processos discursivos, na qual as propriedades lógicas dos objetos deixam de funcionar, de modo que "os objetos têm e não têm esta ou aquela propriedade, os acontecimentos têm e não têm lugar, segundo as construções discursivas nas quais se encontram inscritos os enunciados que sustentam esses objetos e acontecimentos" (2006 [1983a], p.52).

A segunda exigência parte do entendimento de que toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: "todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro" (2006 [1983a], p.53).

A terceira exigência, por fim, retoma a questão da discursividade como estrutura e como acontecimento. Pêcheux (2006 [1983a]), nesse sentido, entende que a existência do discurso, por si só, marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação das redes de memória e dos trajetos sociais. Todo discurso é entendido, assim, como:

> /.../ o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço (...). (PÊCHEUX, 2006, p. 56)

No texto *Papel da memória* (1999 [1983b]), Pêcheux, com base na relação entre textos, discursos e imagens, discute as condições nas quais um acontecimento histórico "é suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória" (PÊCHEUX, 1999 [1983b], p. 50). A memória, portanto, para o referido autor deve ser entendida nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída do historiador.

Nessa perspectiva, a memória discursiva é, para Pêcheux:

> Aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem reestabelecer 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. (1999 [1983b], p.52)

Para explicar esses implícitos, Pêcheux (1999 [1983b]) retoma a hipótese levantada por Achard (1999 [1983b]) de que os implícitos não estão em nenhuma parte sob forma estável e sedimentada, pois a regularização discursiva, que tende a formar a lei da série do legível, é sempre suscetível de ruir sob o peso do acontecimento discursivo novo, que vem perturbar a memória. Assim, o acontecimento desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior.

Pêcheux, portanto, conclui que haveria um jogo de forças constante na memória, o qual, por um lado, visa à manutenção de uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, mas, por outro lado, diz respeito ao jogo de forças de uma "desregulação", que viria a perturbar a rede de "implícitos".

Os lugares de discursivização do sujeito juiz

A análise do *corpus* da pesquisa centra-se, neste trabalho, em quatro textos jornalísticos, veiculados pela mídia, nos quais podemos identificar a emergência de duas categorizações discursivas sobre o sujeito juiz: o juiz-carrasco e o juiz-herói.

No texto "Moro não é um juiz: é um inquisidor", publicado em fevereiro de 2016, Carlos Fernandes apresenta Sérgio Moro no lugar de um inquisidor cruel (excerto 1, que deixa o recado de que "o justiçamento no Brasil é maior do que a justiça", assim como ocorria, ainda segundo o autor do referido texto, no período da Inquisição.

> 1. Por tudo isso, o juiz Sérgio Moro não é um juiz. Sérgio Moro é um inquisidor. E mais do que um inquisidor, um inquisidor cruel.

No texto "Moro não pode ser juiz e carrasco ao mesmo tempo", publicado em setembro de 2016, Aldo Fornazieri pondera sobre o momento histórico que estamos vivendo, pontuando a forma como está sendo feita a administração da justiça. Para ele, a dinâmica entre acusação, fatos e lei está quebrada, de modo a assemelhar-se a uma justiça ideológica típica do stalinismo, do nazismo e do fascismo. Nesse sentido, o autor entende que o "Estado de Exceção de Curitiba" destrói os pilares da República, ao incumbir ao juiz as funções de acusação e de julgamento (excerto 2), também típico da Inquisição.

> 2. No Estado de Exceção de Curitiba houve uma fusão, de fato, entre acusação e julgamento. Os procuradores da Lava Jato constituem uma mesma entidade. Os acusadores acusam e pré-julgam. O juiz Moro acusa e julga.

A Inquisição refere-se a um movimento ocorrido na Idade Média, no qual várias instituições da Igreja Católica Apostólica Romana, por meio de tribunais de Inquisição, julgavam casos de heresia, perseguindo e punindo os acusados. Esse movimento foi uma forma de obtenção da verdade processual naquele período, valendo-se da força e da coação, de modo que o réu não possuía nenhuma garantia. Nos dois textos analisados, essa memória do período inquisitorial é, portanto, retomada a fim de caracterizar de forma negativa as ações do Juiz Moro.

O texto "Juiz Sérgio Moro é um herói nacional", de Rodrigo Castilhano, publicado em maio de 2017, por outro lado, discursiviza Sérgio Moro como um herói nacional (excerto 3), ratificando o funcionamento das instituições republicanas. Partindo novamente de Pêcheux (2006 [1983a]), podemos identificar a figura do herói a partir de um discurso logicamente estabilizado que surge reconfigurado na atualidade.

> 3. Mas nossas instituições republicanas ainda funcionam, especialmente o Ministério Público, a Polícia Federal e a Receita Federal. O juiz Sergio Moro é, sim, um herói nacional, em um país pouco afeito a heróis sustentáveis. Sua equipe tem dado um show de eficiência, amarrando-se em fatos e evidências.

No texto "Sérgio Moro, o juiz que faz o Brasil tremer", publicado no Jornal Estado de Minas em março de 2016, o enunciador pondera sobre o lugar que o juiz Sérgio Moro ocupa no imaginário social, remetendo, também à categoria de herói como uma categoria possível para identificar o referido juiz (excerto 4).

4. Herói que tenta livrar o Brasil da praga da corrupção ou golpista que usurpou os poderes constitucionais e desencadeou um violento terremoto político a partir de sua "República de Curitiba": todos os caminhos levam a Sérgio Moro, o juiz a cargo da 'Operação Lava Jato'.

Etimologicamente, o termo herói vem do latim *eros*, que designou, originalmente, o protagonista de uma obra narrativa ou dramática. Para os Gregos, os heróis situavam-se entre o divino e o humano. Tratava-se, portanto, de um semi-deus, guiado por ideais altruísticos. Desde então, o heroísmo está radicado no imaginário popular. Ao discursivizar o Juiz Sérgio Moro como um herói, ele passa a assumir um lugar de pessoa dotada de poderes sobrenaturais com os quais poderia salvar o país. No entanto, suas ferramentas são limitadas, pois, enquanto juiz, têm a função de aplicar as leis ao caso concreto.

A análise centra-se, também, no discurso jurídico, segundo o qual o juiz ou, para alguns processualistas, o Estado-juiz, corresponde ao membro do Poder Judiciário responsável pela resolução dos litígios. O juiz de Direito, desse modo, é aquele responsável pela aplicação e pela guarda da legislação, devendo aplicá-la ao caso concreto. Por meio da jurisdição, o Estado se sobrepõe aos interesses das partes em conflito "para, imparcialmente, buscar a pacificação do conflito que os envolve, com justiça" (CINTRA; GRINOVER; DINAMARCO, 2009, p. 147).

A atuação do sujeito juiz, como apontado, lastreia-se pelo princípio da imparcialidade, segundo o qual não pode o juiz ter vínculos subjetivos com o processo de modo a lhe tirar o afastamento necessário para conduzi-lo com isenção. Segundo os processualistas Nestor Távora e Rosmar Alencar, o princípio trata:

> /.../ de decorrência imediata da CF/88, que veda o juízo ou tribunal de exceção (art. 5º, XXXVII) e garante que o processo e a sentença sejam conduzidos pela autoridade competente (art. 5º, LIII), representando exigência indeclinável do Estado Democrático de Direito (TÁVORA; ALENCAR, 2017 p.73).

A partir do discurso jurídico, portanto, o lugar que o sujeito juiz ocupa, em decorrência da Constituição Cidadã de 1988, contrapõe-se à existência de um juízo de exceção. A discursivização do sujeito juiz, pela mídia, no lugar de carrasco, no entanto, remete a um juízo de exceção, contrapondo-se ao lugar que, de acordo com a lei, o juiz deve ocupar em um Estado Democrático de Direito.

Considerações finais

Com base nos dados analisados nos textos jornalísticos, o juiz Sérgio Moro é discursivizado em materialidades significantes que reconfiguram memórias coletivas opostas. Por um lado, os textos "Moro não pode ser juiz e carrasco ao mesmo tempo" e "Moro não é um juiz: é um inquisidor" retomam efeitos de sentido que apresentam o sujeito juiz como aquele que abusa do poder que lhe é conferido, recorrendo a uma memória negativa do lugar do inquisidor. Por outro lado, os textos "Juiz Sérgio Moro é um herói nacional" e "Sérgio Moro, o juiz que faz o Brasil tremer" retomam efeitos de sentido que apresentam o sujeito juiz como aquele que está acima dos comuns, recorrendo a uma memória positiva da imagem do herói.

O discurso jurídico, por sua vez, entende o juiz como mediador dos conflitos jurídicos, o terceiro imparcial, responsável pela manutenção da ordem democrática. Para tanto, o juiz deve agir de acordo com as leis e as prerrogativas a ele conferidas, não se colocando acima destas, mas zelando pelo bom funcionamento do sistema jurídico.

Referências

CINTRA, A.C.A.; GRINOVER, A. P.; DINAMARCO, C. R. *Teoria geral do processo*. São Paulo: Malheiros, 2009.

CONSTANTINO, R. *Juiz Sérgio Moro é um herói nacional***.** Disponível em: <http://www.voltemosadireita.com.br/rodrigo-constantino-juiz-sergio-moro-e-um-heroi-nacional/>. Acesso em: 31 jul. 2017.

FERNANDES, C. *Moro não é um juiz:* é um inquisidor. Disponível em: <http://www.diariodocentrodomundo.com.br/moro-nao-e-um-juiz-e-um-inquisidor -por-carlos-fernandes/>. Acesso em: 31 jul. 2017.

FORNAZIERI, A. *Moro não pode ser juiz e carrasco ao mesmo tempo.* Disponível em: <http://www.diariodocentrodomundo.com.br/moro-nao-pode-ser-juiz-e-carrasco-ao-mesmo-tempo-por-aldo-fornazieri/>. Acesso em: 31 jul. 2017.

Jornal Estado de Minas. *Sérgio Moro, o juiz que faz o Brasil tremer.* Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2016/03/18/interna_internacional,745034/sergio-moro-o-juiz-que-faz-o-brasil-tremer.shtml>. Acesso em: 04 fev. 2018.

PÊCHEUX, M. *O discurso:* estrutura ou acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2006 [1983a].

_____. *Papel da Memória.* In:_____. Campinas: Pontes, 1999 [1983b].

TÁVORA, N; ALENCAR, R. R. *Curso de direito processual penal.* Salvador: Juspodivm, 2017.

PÔSTER

O DISCURSO DE ÓDIO NAS ESCOLHAS LEXICAIS DOS TEXTOS JORNALÍSTICOS VIRTUAIS: UM INSTRUMENTO DE SELETIVIDADE PENAL

ANA PAULA DA SILVA SOTERO[1]
THAÍSE RIBEIRO SANTOS LIMA[2]
LARISSA MAGALHÃES AGUIAR[3]
VALÉRIA VIANA SOUSA[4]

Introdução

A linguagem midiática constitui verdadeiro instrumento de persuasão do telespectador, na medida em que, por meio das escolhas lexicais, demonstra o seu poder de convencimento ideológico. Isso se revela de forma mais acentuada quando se analisa as informações veiculadas pelos textos jornalísticos, estruturas discursivas que se fundamentam no rápido objetivo de transmitir a informação e influenciar o leitor por sua persuasão.

Nessa linha de intelecção, percebe-se que o elemento veiculado nos meios de comunicação não são meros reprodutores da realidade de fato e, neles, estão in-

1. Bacharelanda em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Membro do grupo de pesquisa Culpabilidade, Vulnerabilidade e Seletividade Penal (CNPq). E-mail: anapaula_sotero@hotmail.com.

2. Graduanda em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Bolsista CNPQ. Membro do Núcleo de Estudos de Direito Contemporâneo – NEDIC UESB. E-mail: thaiseribeirosantoslima@yahoo.com.br

3. Graduanda em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Bolsista CNPQ. E-mail: lari_aguiar@hotmail.com

4. Orientadora da pesquisa. Doutora em Letras (Língua Portuguesa e Linguística) pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Líder do Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo e em Linguística Histórica – CNPq. E-mail: valeriavianasousa@gmail.com.

corporados os interesses sociais. Diante disso, lançando olhar ao mesmo tempo na linguagem utilizada (questão linguística) e na linguagem jurídica exposta (questão jurídica), pode se afirmar que a linguagem midiática, muitas vezes, é elemento essencial para a construção do perfil do criminoso entre os indivíduos na sociedade.

Desse modo, as estruturas lexicais dos textos de notícias de crimes podem contribuir para a seletividade penal, que se baseia nas (des) informações exploradas fortemente pela mídia.

Há uma estrutura simbólica do sistema penal, que tem seu alcance para punir de forma vingativa, alcançando os anseios dos cidadãos que reproduzem discursos de ódio nos meios virtuais, traçando um perfil criminoso, sem considerar as particularidades dos indivíduos e respeitar o direito à dignidade humana e à necessidade de reinserção do indivíduo infrator no seio social.

Nesse diapasão, as escolhas das palavras para os textos jornalísticos integram o exercício de poder do sistema penal, pois criam o punitivismo popular, que, muitas vezes, baseia-se em informações embasadas em discursos de ódio, que geram a sensação de impunidade do judiciário e levam a exacerbação de leis punitivas na sociedade.

Material e métodos

Conforme Bagno (2003, p. 75) "[...]os preconceitos linguísticos impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo". Conforme as lições de Zaffaroni (2010), esse preconceito se revela simbolicamente na aplicação do direito penal, que seleciona os indivíduos que serão alcançados pela lei.

Nessa linha de intelecção, percebe-se que o elemento veiculado nos meios de comunicação não são meros reprodutores da realidade de fato. Está incorporado dos interesses sociais e são veiculados como forma de propagar uma visão, muitas vezes, maniqueísta da situação de fato. Diante disso, a linguagem midiática é elemento essencial para a construção do perfil do criminoso da distinção entre os indivíduos na sociedade.

Segundo Leite (2008), é inquestionável a influência exercida pela língua na vida dos seres humanos, por isso a forma como se fala e se escreve a inter-relação do lin-

guístico com o social. Desta forma, as escolhas lexicais são formadas com a função de poder da mídia, que, muitas vezes, é revestida de um discurso de ódio, que visa a contribuir para o neopunitivismo popular, em que são desconstruídos as verdadeiras funções da pena de prevenir e reprimir a atitude delituosa.

Nesse sentido, o presente estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa dos jornais mais acessados do país no ambiente virtual, com a temática que envolve questões do direito penal, *Jornal g1.com/notícias e Folha de São Paulo*. O *corpus* da pesquisa foi analisado a partir da análise das escolhas lexicais, presentes em quatro textos jornalísticos virtuais que tratavam do mesmo crime, porém com agentes de diferentes classes sociais, a fim de comprovar a influência da linguagem para a seletividade penal.

Além disso, visando aprimorar e especificar os conhecimentos acerca da problemática, a pesquisa contou ainda com a análise dos textos jornalísticos por meio de uma abordagem qualitativa, comparando as diferentes formas que a mesma ação delitiva foi atribuída a autores de estratificações sociais distintas.

Resultados e discussão

Para verificar o uso lexical nos textos jornalísticos virtuais que retratavam situações criminosas e analisar o preconceito simbólico dentro do uso da linguagem, foram analisados textos do *Jornal g1.com/notícias*, do mesmo autor em tempos diferentes com classes sociais distintas.

> (01) **Jovem morador de Copacabana é preso por roubo de carros-**14/01/2016 - Atualizado em 28/01/2016 – G1.com/notícias.

> (02) **Bandido da favela assalta loja de carros em bairro nobre do Rio de Janeiro -** 25/03/2016 - Atualizado em 12/04/2016 – G1.com/notícias.

Na escolha lexical diferente para compor a linguagem midiática, nota-se que a composição da primeira notícia (01) retrata a ação delituosa de um jovem de classe alta. Na segunda reportagem, a mesma ação é retratada, mas o protagonista é um homem de classe socioeconômica menos favorecida. Observa-se que a marcação

da palavra “bandido” é revestida de preconceito social, personificando o perfil do criminoso que é perigoso dentro da seletividade penal.

Logo no início, há uma necessidade de destacar a caracterização principal que a informação quer mostrar aos leitores. Em (01), tenta-se amenizar a atitude criminosa do sujeito, destacando a sua condição financeira e, em (02), não há essa preocupação. Dessa forma, destacam-se as diferentes referências para o sujeito do enunciado nesse fato criminoso, considerando o indivíduo do primeiro excerto como “jovem morador de Copacabana” e o indivíduo do segundo excerto como “bandido da favela”.

No outro recorte jornalístico analisado, trata-se da venda de drogas.

(03) **Suspeito de tráfico de Ipanema vendia droga para ‘alta sociedade’ – Patrick Rúbio de 27 anos -** 09/10/2015 - G1.com/notícias

(04) **Polícia prende traficantes que agiam à luz do dia na Lapa, criminosos não foram identificados -** 04/01/2016 12h42 - G1. com/notícias

No enunciado (03), o sujeito da ação é denominado apenas como mero suspeito de crime de tráfico. Somente ao final da reportagem, revelam o nome do sujeito. Cumpre salientar que o autor é réu sentenciado por crimes de tráfico de drogas, mas a escolha das palavras permite ao leitor interpretar apenas como meros indícios de sua conduta, interpretação homologada linguisticamente, sobretudo, pelo vocábulo “suspeito”. Já em (04) não traz a certeza da autoria do crime, mas não há o mesmo cuidado para considerar como meros suspeitos, como na primeira reportagem, comprovando a formação do perfil criminoso pelo poder midiático, por meio do vocábulo “traficantes”.

Tem-se aqui a oposição (direção), mais uma vez, estabelecida no sujeito do enunciado em excertos retirados da Folha de São Paulo:

(05) **Carros de luxo fazem racha por ruas de São Paulo e causam acidente na 23 de Maio** - Folha de São Paulo – 16/05/2017.

(06) **Jovens favelados fazem racha nas ruas de São Paulo sem impunidade –** Folha de São Paulo – 02/03/2016

Nesses trechos destacados, há uma manipulação midiática por meio das escolhas lexicais, a fim de justificar a ação criminosa dos agentes de classe alta. Percebe-se que, no excerto (05), não há referência à identidade dos agentes e a oração é composta por um sujeito personificado, dando-se a impressão de que os carros de luxo são dotados de atitudes humanas.

Em (06), também não se faz referência ao autor do crime, porém há a qualificação pejorativa do sujeito, "jovens favelados". Ademais, no fim do trecho há um apelo a necessidade do neopunitivismo popular, gerado pela sensação de impotência diante da expressão "sem impunidade".

Considerações finais

Observou-se que existe uma língua que silencia as minorias sociais e, sobretudo, discrimina, aliada aos meios de comunicação de massa, os quais são responsáveis pela sua manipulação e pela generalização do discurso do ódio, que se revelam como uma representação do poder da classe mais privilegiada da estratificação social, influenciando nas decisões judiciais e nas políticas criminais, acabando por selecionar o grupo que receberá toda a força do *ius puniendi* do Estado.

Circunstâncias como essas deveriam motivar reflexões sobre o enclausuramento da comunidade jurídica e sobre o papel da linguagem como instrumento de poder. Diante disso, percebe-se que o uso que se faz da língua, de fato, não é imparcial, tendo em vista que é formada de termos lexicais nos quais subjazem a intencionalidade do produtor do texto e/ou do meio midiático que veicula notícia, que demonstram, por vezes, os preconceitos enraizados na sociedade. Sendo assim, a linguagem constitui um importante instrumento do discurso de seletividade da aplicação do Direito Penal.

Referências

BAGNO, Marcos**.** *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/03/policia-prende-jovens-de-classe-media-com-300-kg-de-maconha-no-rio.html

http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/01/jovem-morador-de-copacabana-e-preso-por-roubo-de-carros.html

LEITE, Marli Quadros. *Preconceito e intolerância na linguagem.* São Paulo: Contexto, 2008.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. *Em busca das penas perdidas: a perda da legitimidade do sistema penal***.** 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2010.

PÔSTER

O PLANEJAMENTO TEXTUAL NA ESCRITA DE UMA RESENHA: UMA INVESTIGAÇÃO COM DADOS PROCESSUAIS

AMANDA DE MACEDO MOURA COUTO[1]
MÁRCIA HELENA DE MELO PEREIRA[2]

Introdução

O propósito deste trabalho é investigar o momento de planejamento da escrita de uma resenha acadêmica elaborada por uma dupla de estudantes de um curso de Letras Vernáculas, com o objetivo de analisar como se deu o processo de planejamento desse texto e também averiguar o estilo de cada estudante em questão no desenvolvimento dessa atividade. Para tanto, usamos dados do processo de construção do texto em análise, que nos possibilitou olhá-lo em seu *status nascendi*.

Em consonância com Flower e Hayes (1981), o processo de escrita é composto de outros três subprocessos, – planejar, redigir e examinar – os quais podem aparecer em todos os momentos da produção, sendo o primeiro deles o ato de gerar ideias, dispô-las no papel e formular objetivos.

Segundo Passarelli (2012), o planejamento é a primeira etapa de construção da escrita, que compreende o ato de escrever como "seleção de informações e

1. Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e integrante do Projeto de Pesquisa "A relação entre estilo e gênero vista sob a perspectiva processual: desvendando os segredos da criação", coordenado pela Prof.ª Dr.ª Márcia Helena de Melo Pereira. E-mail: amandamoura229@gmail.com

2. Professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários e docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística, ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (DELL- PPGLin-UESB). Coordenadora do Projeto de Pesquisa "A relação entre estilo e gênero vista sob a perspectiva processual: desvendando os segredos da criação". E-mail: marciahelenad@yahoo.com.br

organização de ideias" (PASSARELLI, 2012, p.153). Além disso, a autora afirma que a triagem das informações que constarão no texto deve levar em consideração o perfil do possível leitor, sendo este um trabalho de organização, no qual se eliminam alguns elementos linguísticos e acrescentam-se outros, selecionando as informações de maior relevância.

Passarelli (2012) salienta que cada escrevente demonstra individualidades nessa tarefa, devido a liberdade que ele experiencia nesse procedimento. O planejamento pode ser escrito ou mental; formal ou contendo primeiras ideias; prima pela busca de fontes; pelas tentativas de escolha da melhor expressão; pode ser mais curto ou mais extenso; entre outras particularidades.

Partindo do exposto, analisaremos como essas peculiaridades do planejamento de um texto influem na escrita de uma resenha, considerando que temos como objeto de análise dados processuais dessa escrita.

Material e métodos

Com o intuito de capturar o processo de construção do texto em análise, alguns procedimentos metodológicos foram eleitos. A priori, solicitamos que uma dupla de estudantes do curso de Letras Vernáculas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia elaborasse uma resenha sobre o curta metragem Vida Maria (2006). Abaixo, uma figura representativa do curta:

Figura 1.
Disponível em: <http://www.cursoderedacao.net/vida-maria-infancia-interrompida/>

Adotamos a escrita conjunta porque ela nos possibilitou a apreensão da gênese do texto, haja vista que toda a conversa mantida entre os escreventes durante essa produção foi gravada em áudio. Além disso, pedimos aos discentes que entregassem ao pesquisador tanto a versão final quanto o rascunho da resenha, pois, assim, conseguiríamos ratificar as informações obtidas através da gravação em áudio. Com esse material em mãos, ouvimos atentamente a gravação e também analisamos o rascunho e a versão final da resenha, pontuando questões relevantes para a nossa pesquisa.

Na semana seguinte à elaboração textual, realizamos uma entrevista com os escreventes (a qual também foi gravada em áudio) e os indagamos a respeito de algumas questões que havíamos separado, visando questioná-los para obtermos ainda mais informações sobre o processo de construção do texto. Posteriormente, transcrevemos as duas gravações (do diálogo e da entrevista) e digitalizamos a versão final e o rascunho da resenha para facilitar a análise dos dados.

Como ressaltamos anteriormente, embasados em Flower e Hayes (1981), o planejamento pode ser retomado a qualquer momento da escrita, pois o processo é não-linear. Mas, para este trabalho, analisamos somente o planejamento precedente ao início da escrita do primeiro parágrafo desse texto, o qual somou um total de dezenove páginas de transcrição do diálogo.

Resultados e discussão

Primeiramente, os discentes optaram por elaborar, individualmente, seus esquemas prévios, antes de começarem a escrever a resenha; somente depois é que juntaram os dois esquemas. Sendo assim, cada um fez seus esquemas a sua maneira, sendo: D de forma escrita, e G de forma mental, apenas. Vejamos essa parte da conversa em que tomam essa decisão:

> *D:* Bom, todo texto que eu vou fazer, eu faço um esqueminha do que que eu vou abordar no texto. [...]
> *G:* Ué, já tá na minha cabeça aqui, que que é uma resenha, como se configura, por onde vou começar, como é que tá o meio, depois o fim... Assim. [...]
> *G:* Então faz seu esquema aqui, do jeito que você faria um esquema, e eu faço mais ou menos o meu. E aí a gente junta.

Na prática, após discutirem sobre que conteúdo entraria (ou não) no texto, G reaproveitou o esquema feito por D e acrescentou algumas informações, provenientes do seu esquema mental, como os principais aspectos técnicos do vídeo, detalhes do enredo, detalhes da caracterização das personagens etc. Diante disso, evidenciamos que os discentes planejaram sim o texto previamente, coadunando as ideias de ambos, oriundas desse planejamento. Vale ressaltar que, com a escrita conjunta, enquanto um tratava de determinado assunto, o outro complementava, enriquecendo a discussão, tornando o texto da dupla mais rico no que diz respeito à argumentatividade.

Na entrevista posterior realizada com os estudantes, quando questionados a respeito de como costumam realizar o planejamento de um texto, D reitera o que ela explicita no diálogo acima, desse momento de elaboração textual, ou seja, afirma que faz um planejamento "estruturado" (por escrito), para ver como será o texto. Já G comenta que seu planejamento se dá por meio de esquema mental, uma das formas possíveis de planejar, conforme Passarelli (2012). Quando G afirma que tem o gênero resenha já esquematizado na mente, percebemos que

ele tem conhecimento de que a resenha, como todo gênero, possui conteúdo temático, estilo e aspectos composicionais estabelecidos, como assevera Bakhtin (1997), que postulou a existência desses três pilares que regem todos os gêneros textuais. Podemos apreender esse conhecimento a respeito do gênero resenha no diálogo abaixo estabelecido pela dupla, quando G elenca algumas características que fazem parte dele:

> *Pesquisador 1:* Começando, então... Logo de início, chamou à atenção a estratégia utilizada por vocês de fazer um esquema antes de elaborar o texto. *Vocês costumam planejar todos os textos que elaboram antes de iniciá-lo?*
>
> [...]
>
> *D:* Eu, eu gosto de fazer um esquemazinho de como vai ser o meu texto, como vai se estruturar o meu texto. Aí, depois das leituras, depois da revisão, no caso, de assistir ao vídeo né? Aí, eu vou só preenchendo os espaços, e aí, de acordo vai ficando bom ou não, eu vou mudando esse esquema. Então, assim, de início eu gosto de fazer estruturado, como que vai compor o meu texto.
>
> [...]
>
> *G:* Bom, no meu caso, dependendo do gênero... se eu já conhecer o gênero, eu já tenho o gênero esquematizado na minha cabeça.
> *Pesquisador 1:* Hunrum.
>
> *G:* No caso, resenha, aí já tá esquematizado lá na minha cabeça como iniciar, como continuar as ideias, como começar, como é que eu vou falar, de quem eu vou falar primeiro, do que que eu vou falar, é, depois demonstrar minha opinião e, no caso, oferecer pra determinado público. Então, a resenha é um gênero que eu já tenho esquematizado na cabeça, né? Em mente...

Pesquisador 1: Hunrum.

[...]

D: ... a gente, sempre a gente tem um esquema de um gênero já previsto, a estrutura composicional desse gênero. Então, independente se vai ser uma resenha, se vai ser um artigo, se vai ser outra coisa, eu sempre tenho em mente o meu esquema. Eu vou estruturar meu esquema conforme esse gênero textual.

No excerto acima, notamos que os discentes discutem a respeito de como iniciam a escrita de um texto, no caso, esquematizando-o, e deixam clara a importância do reconhecimento da estrutura retórica básica do gênero em questão para o desenvolvimento e a feitura do texto. Inclusive, G aborda características da estrutura do gênero resenha, como a apresentação da obra, a avaliação e a recomendação da obra a determinado público.

No que se refere às diferenças e semelhanças entre os planejamentos escrito e mental, mencionados por D e G anteriormente, Hayes e Flower (1981), ao descreverem as operações intelectuais variadas e distintas que um sujeito lança mão ao produzir um texto, salientam que, na fase de planejamento, o escrevente pode elaborar uma representação mental do que constará no texto, sendo que essa representação pode ser não verbal e incompleta. Assim sendo, é o processo de *redigir* que se incumbe de converter a representação mental do texto em uma linguagem escrita que seja inteligível para o seu interlocutor.

Passarelli (2012) destaca que, quando o escritor encontra uma informação que lhe é útil, faz a opção entre tomar nota ou não e, para isso, não existe uma norma estabelecida: algumas vezes ele anota; outras vezes, não. A partir disso, o escrevente evoca a memória novamente, a fim de conseguir mais informações ou, num outro caso, considera essa fase como concluída.

Ainda na entrevista posterior, D notabiliza a importância de planejar um texto antes de escrevê-lo. Vejamos:

> *Pesquisador 1:* Mas, eu acho, que era isso que ela queria fazer, já colocar essas observações em forma de itens né? Eu preciso falar disso, quem é o autor, então, deixa eu verificar qual é... E tal...
>
> *D:* Até porque, no processo de elaboração do texto, a gente perde muita coisa do que a gente planeja. Às vezes, eu tenho um esquema de planejar é... esquematizado, como G gosta de falar... Eu tenho esquematizado o gênero resenha na minha cabeça, aí, eu me deparo com determinado elemento do filme e esqueço de abordar outras coisas. E, eu tendo o esquema já pronto, não, eu já vou encaixando o que eu já tenho ali. O texto fica mais fácil e mais rápido de ser feito.

D argumenta que, durante o processo de construção de um texto, muitas coisas podem ser deixadas de lado, caso haja alguma distração que obstrua o percurso de criação e/ou mine o fluxo de ideias de seu autor. Isso justificaria, em sua opinião, a necessidade de um planejamento materializado (escrito).

Essa questão trazida por D é tratada por Passarelli (2012), a qual afirma ser necessário ao indivíduo registrar uma ideia no momento em que esta surge, pois "a memória é traiçoeira". Hayes e Flower (1981), por seu turno, destacam que, por intermédio da "memória de longo termo" (a qual envolve conhecimento do receptor, conhecimento do tema e planos de escrita acondicionados), as ideias que serão passadas para o texto surgem e estas irão ser utilizadas como auxílio para o estabelecimento e sistematização de metas (etapas da escrita).

Após a discussão sobre a feitura dos esquemas para a produção da resenha, os escreventes articulam os temas que foram previamente eleitos, refletindo sobre a maneira pela qual estes se encaixariam no texto a ser produzido, seguindo, assim, as proposições de Passarelli (2012). Vejamos essa parte da conversa:

G: Você já começa falando [...] quem é o autor do vídeo.

D: [...] Quantos minutos [...]

G: [...] Aí eu começo [...] fazer um resumo da história, [...] por exemplo, falar do autor do vídeo, aí o tempo, né ? [...]

G: O tipo de... De vídeo que é, curta metragem, longa metragem.

G: [...] Fazer um resumo crítico [...] Contar a história todinha, tem que contar tudo o que se passa no vídeo, [...] porque o texto de resenha é assim, é um texto que vai convencer, que tem que convencer a pessoa a assistir ao vídeo [...]

G: [...] Esse vídeo é indicado para profissionais da área da educação, por isso, por isso, por aquilo. Aí finaliza, faz um...

D: Consideração final.

O excerto acima comprova que todo gênero provoca coerções em quem o escreve. De acordo com Motta-Roth (2010, p.29), uma resenha apresenta as seguintes características: apresentação da obra, descrição, avaliação e (não) recomendação. Tais aspectos aparecem na fala dos estudantes, pois encontramos, apenas no excerto acima, a apresentação do vídeo, sua descrição e recomendação. Com isso, notabilizamos que os discentes possuem conhecimento acerca da estrutura retórica básica do gênero resenha.

Considerações finais

Neste artigo, intentamos analisar o engendramento do planejamento de uma resenha sobre o curta metragem Vida Maria (2006), elaborada por uma dupla de estudantes de um curso de Letras. E, com base nos dados processuais desse texto, conseguimos captar o processo de construção desses esquemas, pois, mesmo os dois escreventes trabalhando conjuntamente, cada sujeito possui as suas idiossincrasias, o que se mostrou evidente nos dados. Em vista disso, G fez seu planejamento mentalmente, enquanto D o fez por escrito.

Não obstante, os discentes acabaram por coadunar as ideias de ambos, formando, assim, um terceiro esquema. Ao passo que D anotava algo, G inseria elementos novos. Com isso, constatamos que os discentes utilizaram uma estratégia interessante ao planejarem esse texto conjuntamente, pois, desse modo, aproveitaram bem o tempo disponível que tinham para sua escrita e enriqueceram o texto com as constantes discussões entre eles.

Concluímos, também, que a construção ou não de um esquema prévio à elaboração textual é uma consequência de conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante o curso acadêmico no qual estão inseridos: Letras. Além disso, possivelmente esse seja um hábito decorrente da visão que estes sujeitos têm do processo de produção de textos, no qual a escrita é uma sequência que carece de planejamento. Essa visão dos sujeitos pode ser anterior ao ingresso no curso, mas é sustentada pela concepção que eles têm da atividade de produção textual, dada a área do conhecimento à qual se dedicam e têm habilidade – a Linguagem.

Por meio da entrevista e do diálogo, constatamos que o planejamento foi o primeiro passo para a escrita na visão desses estudantes, mesmo que um tenha feito de forma escrita e o outro de forma mental. Dessa forma, parece ter sido mais fácil para os escreventes produzirem a resenha, visto que, mesmo a escrita sendo um processo de esforço e reflexão, como salientam Hayes e Flower (1981), a feitura do planejamento contribui para o desenvolvimento do texto, pois, uma vez que as ideias principais são elencadas no planejamento escrito, basta, posteriormente, retomá-las, desenvolvendo-as, o que auxilia na organização das ideias e na otimização do tempo para o engendramento do texto.

Referências

BAKHTIN, M. *"Os gêneros do discurso".* In: Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FLOWER, L; HAYES, J. R. *A cognitive process theory of writing*. In: College Composition and Communication, v. 32, p. 365-387, 1981.

GERMOSGESCHI, Priscila. *Vida Maria – Infância interrompida*. Disponível em: <http://www.cursoderedacao.net/vida-maria-infancia-interrompida/> Acesso em: 11 de junho de 2018.

MELO, M. H. de. *A apropriação de um gênero*: um olhar para a gênese de texto no ensino médio. 2000. 164f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP. 2000.

MOTTA-ROTH, Desirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Desirée (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas:* subsídios para o ensino da linguagem. Bauru- SP: EDUSC, 2002. p. 77-108.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

Vida Maria. Direção: Márcio Ramos. Produção: Ceará, 2006. 1 filme (9 min), 35 mm, colorido. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k-A-g-BfGrI>. Acesso em: 17 fev. 2017.

PÔSTER

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO E A CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIAIS DE USO DA LINGUAGEM NA AFASIA E NO PARKINSON

FRANCIELLY NEVES NASCIMENTO[1]
MILENA CORDEIRO BARBOSA[2]
NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO[3]

Introdução

O indivíduo tem papel constitutivo e construtivo no processo de aprendizagem, ele não é passivo: percebe, assimila, formula hipóteses, experimenta-as, e, em seguida reelabora-as, interagindo com o meio. Dessa forma, o que lhe proporciona maneiras de apreender e ordenar a sua realidade é o grupo social, a interação que ele faz com esse grupo (VYGOTSKY; 1987). E esse processo de interação é prejudicado no momento em que o indivíduo apresenta comprometimento em sua linguagem e/ou cognição decorrente de alguma patologia, como é o caso da Afasia e da Doença de Parkinson.

A afasia, segundo Coudry (1988), consiste numa perturbação da linguagem em que há alteração de mecanismos linguísticos, tanto no aspecto produtivo quanto interpretativo, causada por lesão no Sistema Nervoso Central, decorrente de acidentes vasculares cerebrais, traumatismos crânio-encefálicos ou tumores. A Doença de Parkinson (DP), por sua vez, é caracterizada como uma doença crônica de caráter progressivo e degenerativo (BARBOSA; SALLEM, 2005, p.18), ocasionando mudanças

1. Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *Campus de vitória da Conquista,* Bahia. Bolsista de IC do CNPq. E-mail: nevesnascimentof@gamil.com

2. Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *Campus de vitória da Conquista,* Bahia. Bolsista de IC da FAPESB. E-mail: milenacord.barbosa@gmail.com

3. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UESB. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (GPEN).

na função motora e cognitiva, bem como nos processos linguísticos. Destacando para este estudo à memória, Galhardo, Amaral e Vieira (2008), em um caráter mecanicista, caracterizam a memória como sendo uma dificuldade em recordar e processar informações verbais aprendidas recentemente, sendo também afetada a memória para conteúdo não-verbal, como dificuldades em atividades visuoespaciais e o processamento mental lentificado. Já Maingueneau (1998, p. 96 apud CAMILLO, 2017, p. 53), numa concepção cultural, refere-se a memória como sendo "toda palavra, todo enunciado e toda enunciação de um passado discursivo, os quais foram constituídos na cultura", concebendo seu significado por meio da linguagem. Em sua pesquisa sobre memória e linguagem, Bakhtin (1997 apud CAMILLO, 2017, p.53) retrata:

> A memória que tenho do outro e de sua vida difere, em sua essência, da contemplação e da lembrança da minha vida: essa memória vê a vida e seu conteúdo de uma forma diferente, e apenas ela é produtiva (a lembrança e a observação da minha própria vida podem fornecer-me os elementos de um conteúdo, mas não podem suscitar uma atividade geradora da forma e do acabamento (Bakhtin,1997, p.122).

Partimos do pressuposto que sujeitos afásicos e parkinsonianos têm dificuldades de romperem com a não aceitação da diferença, responsável por numerosos e nefastos preconceitos sociais (NOVAES- PINTO, 2008, p. 42), e consideramos que os seus sistemas de linguagem e memória são passíveis de serem reorganizados. Este estudo tem como objetivo, apresentar questões de linguagem e memória em sujeitos acometidos por Afasia e Doença de Parkinson, através das práticas fundamentadas na Neurolinguística Discursiva e na teoria sócio-interacionista, além de apontar sobre o preconceito da sociedade diante das patologias.

Metodologia

A pesquisa de caráter qualitativo, foi aprovada pelo Comitê de Ética da UESB, Protocolo 061/2010, constituindo-se em práticas linguístico-cognitivas, atividades alternativas de significação relacionando linguagem e memória, estratégias de interlocuções de linguagem e interações sociais, fundamentado nos pressupostos da Neurolinguística Discursiva (ND) e na teoria sócio interacionista desenvolvidas em

encontros semanais - individuais e coletivos- com duração de uma hora no ECOA com dois sujeitos, um identificado como NS (sujeito afásico) e o segundo como ED (sujeito parkinsoniano).

As intervenções direcionaram-se às especificidades do sujeito, de maneira ética e respeitosa, evidenciando suas vivências antes e após o AVC/Parkinson, entendendo os sujeitos como indivíduos ativos e subjetivos capazes de se reconstituírem.

Essa metodologia consistiu no conceito de dado-achado estabelecida por Coudry (COUDRY, 1996) que considera a inter-relação entre teoria e dado, justificando a pesquisa através das práticas discursivas mediadas através de interação dialógica e dinâmica.

Sobre as atividades e as análises

A partir das demandas e especificidades dos sujeitos, foram desenvolvidas atividades sistematizadas de raciocínio, memória, letramento e oralidade, como: leitura, produção e interpretação de textos; associação e nomeações através de imagens; e atividades lúdicas, como formas de expressividade linguística subjetiva. Direcionando essas práticas de acordo às vivências e os contextos sociais os quais os sujeitos estavam inseridos. Seguem, abaixo, amostras das atividades:

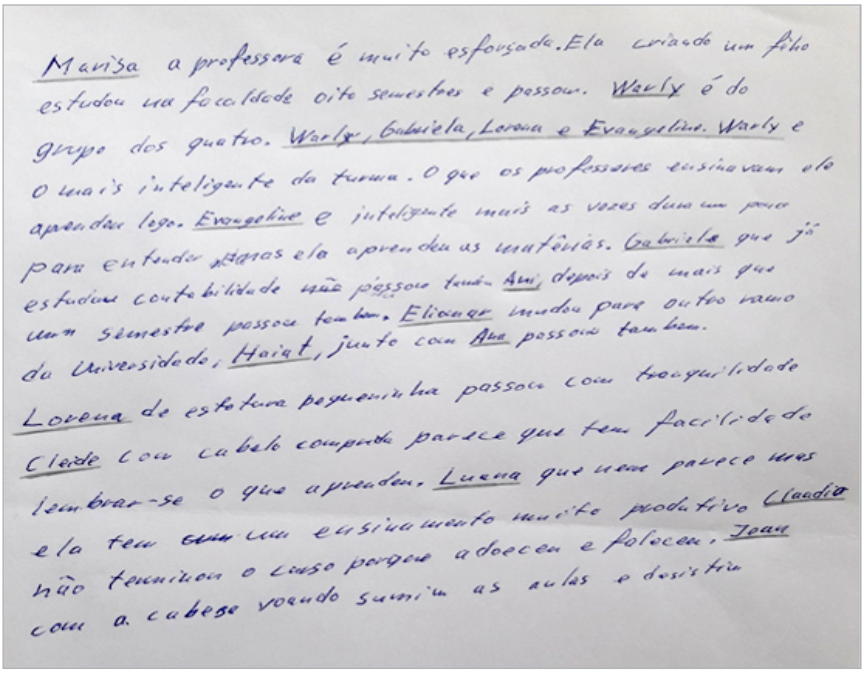

Marisa a professora é muito esforçada. Ela criando um filho estudou na faculdade oito semestres e passou. Warly é do grupo dos quatro. Warly, Gabriela, Lorena e Evangelina. Warly é o mais inteligente da turma. O que os professores ensinavam ele aprendia logo. Evangelina é inteligente mais as vezes demora um pouco para entender mas ela aprendeu as matérias. Gabriela que já estudou contabilidade não passou também. Ana depois de mais que um semestre passou também. Eliangela mudou para outro ramo da Universidade, Haiat, junto com Ana passou também.
Lorena de estatura pequenininha passou com tranquilidade
Cleide com cabelo comprido parece que tem facilidade de lembrar-se o que aprendeu. Lucena que nem parece mas ela tem um ensinamento muito produtivo Claudio não terminou o curso porque adoeceu e faleceu. Joan com a cabeça voando sumiu as aulas e desistiu

Figura 1: Produção textual de ED

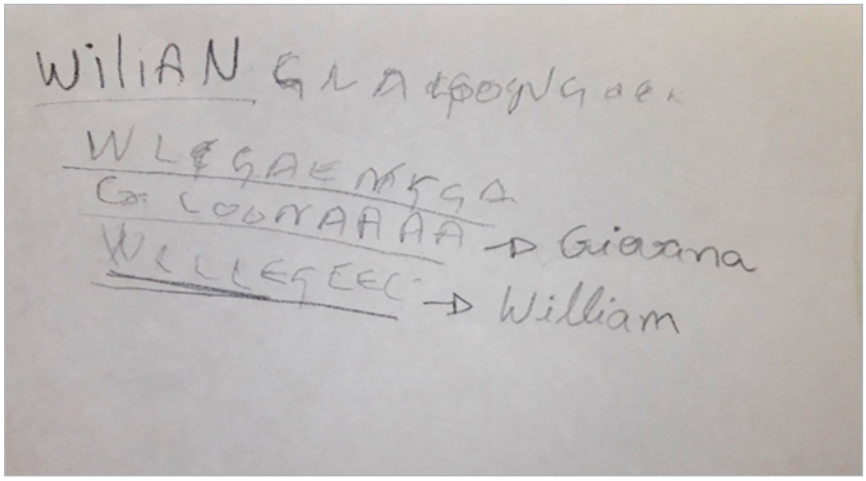


Figura 2: Produção textual NS
Fonte: Banco de dados do LAPEN.

Na atividade da figura 1 desenvolvida pelo sujeito ED, solicitamos que dissesse os nomes de algumas pessoas que ele conhecia, porém que não fossem tão próximas à ele e em seguida realizasse uma produção textual colocando seus respectivos nomes.

Na atividade da figura 2 desenvolvida pelo sujeito NS, solicitamos que escrevesse os nomes de pessoas que lhes eram importantes, visto as tentativas de escrita referentes à *Willian – filho do sujeito- e Giovana – neta do sujeito.* Além da atividade escrita, foi feita a atividade de oralidade, para que o sujeito verbalizasse os respectivos nomes das pessoas significativas para ele. Com isso, observamos como essas intervenções se dão no processo de restabelecimento desses sujeitos, pois possibilitam a eles reconstituírem-se a partir das diferentes estratégias estabelecidas entre as trocas de experiências, estimulando o processo de reintegração social.

Nesse mesmo sentido, consideramos que é na interação com o outro, que alguém se faz sujeito compondo seu próprio eu. Assim, o eu só existe na medida em que está relacionado a um tu e, desse modo, o diálogo passa a ser visto como um processo de significação do próprio sujeito em construção intermediada por um outro (CAMILLO, 2017 e BENVENISTE, 1989).

Com relação ao preconceito sofrido por esses sujeitos, como o afastamento da sociedade, seja nas relações sociais diárias, em espaços institucionais, no campo midiático ou em outros contextos (NOVAES -PINTO, 2008), verificamos a configuração

da exclusão social, que, segundo NOVAES -PINTO (2008), consiste desde recusar a comunicações linguísticas até limitar o sujeito acometido com as patologias descritas, apontando a eles somente o que os seria "suficiente".

Dessa forma, Percebemos a ausência em considerar esses sujeitos como participativos e ativos e a importância em abrir discussões no que diz respeito às condições de vida aqui salientadas, bem como o fato da sociedade não aceitar a diferença, aquilo que se desvia das normas e dos padrões estabelecidos, como é o caso do preconceito com os afásicos e parkinsonianos.

Considerações finais

Com base nos resultados, percebemos que as práticas sociais de uso da linguagem funcionam como contribuintes no processo de resgate dos sujeitos, colaborando no processo de restabelecimento da autoestima, retomada dos vínculos e subsequente reintegração social. Entendemos também a necessidade em tentar contribuir com a diminuição do preconceito e estigma sofridos por esses sujeitos perante a sociedade. Compreendemos que há ainda muito o que se explorar no campo da afasia e da Doença de Parkinson e seus acometimentos, assim como abrir novas discussões sobre a temática.

Referências

BARBOSA, E.; SALLEM, F. *Doença de Parkinson:* Diagnóstico. Rev Neurociências, v. 13, n. 3, p. 158-165, 2005.

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: *Problemas de Lingüística Geral II.* São Paulo: Pontes, 1989. cap. 5. p. 81-92.

CAMILLO, Maira. *Avaliação neurolinguística na doença de parkinson:* um estudo com sujeitos submetidos à estimulação cerebral profunda. 2017. 160 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/325057>. Acesso em: 20 dez. 2017.

COUDRY, M. I. *Diário de Narciso:* afasia e discurso. Martins Fontes, 1988.

COUDRY, M.I.H. O que é o dado em Neurolinguistica? In: CASTRO, M.F. P(org). O *método e o dado no estudo da linguagem.* São Paulo. Editora da UNICAMP, 1996.

GALHARDO, Mônica Maria de Azevedo Mello Carvalho; AMARAL, Ana Karênina de Freitas Jordão do; VIEIRA, Ana Cláudia de Carvalho. Caracterização dos distúrbios cognitivos na doença de Parkinson. *Cefac*, Olinda, v. 11, n. 2, p.251-257, jan. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462009000600015&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 out. 2017.

NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. Preconceito linguístico e exclusão social na normalidade e nas chamadas "Patologias de linguagem". *Avesso do Avesso,* Araçatuba, v. 06, n. 06, p.08-36, ago. 2008. Disponível em: <http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v6_artigo01_preconceito.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2017.

SOUZA, Raiane Silva; SAMPAIO, Nirvana Ferraz Santos. *Subjetividade e afasia***:** a reconstrução da linguagem de um sujeito afásico. 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/0141.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PÔSTER

O TRABALHO COM A ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: ALGUNS PROBLEMAS E POSSÍVEIS PROPOSTAS

FILIPE SANTOS GUERRA[1]
BLENDA DA SILVA ALMEIDA MOREIRA[2]
ALESSANDRA CRUZ DE OLIVEIRA[3]

Introdução

É unânime entre os estudiosos do ensino público, sobretudo por conta dos indicadores tornados públicos em 2013-2014, no documento elaborado pelo Fórum Nacional de Educação (FNDE), que a situação da educação pública no Brasil está crescentemente precária. Essa realidade se deve não só ao fato de as condições estruturais de algumas instituições de ensino serem sofríveis, mas também à maneira como acontecem as práticas didáticas cotidianas das aulas, principalmente das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação, centro de nossa pesquisa, que não estão ocorrendo de forma a abarcar, plenamente, as requisições das demandas sociais, reclamadas pelos exames nacionais, devido, provavelmente, a uma associação de fatores, que vão desde a má formação dos professores até a falta de uma orientação de qualidade aos alunos da educação básica.

1. Graduando do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: filipe.guerra16@gmail.com.

2. Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: blendamoreira18@gmail.com.

3. Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Professora Assistente da referida Instituição de Ensino, lotada no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e membro dos grupos de pesquisa GPLITE/GPLHIA (CNPq). E-mail: zurhcale@yahoo.com.br.

Assim sendo, refletimos acerca da relevância de realizar uma pesquisa com a pretensão de compreender, a partir de uma experiência local, como e o quanto os referidos obstáculos estão comprometendo a qualidade da performance dos alunos no ato da escrita formal e propor possíveis propostas para saná-los.

Conforme Costalonga (2009), pensamos que "[...] a nossa pesquisa e os seus resultados devem representar uma porta que se abre e/ou fica entreaberta a outros olhares de determinada comunidade científica à sociedade em geral [...]" (COSTALONGA, 2009, p. 5). Desse modo, a presente pesquisa tem como escopo colaborar com as discussões acerca dos possíveis motivos que levam discentes de ensino médio público a não se revelarem aptos a produzir textos satisfatórios, embasando-se nos critérios de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Pretendemos, também, propor soluções plausíveis para a resolução da problemática em questão.

Consideramos que os referidos estudantes já não mais deveriam manifestar os problemas supracitados, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio, mais especificamente da área de Linguagens e suas Tecnologias (Brasil, 2000), abalizam as habilidades e competências que os alunos desse nível de ensino devem dispor e aperfeiçoar.

Tendo isso em vista, o texto que se sucede traz uma breve revisão de literatura acerca de questões que dizem respeito ao vínculo social existente entre os termos *linguagem*, *escrita* e *poder*, abarcando, ainda o processo cognitivo de escrita de um texto. Posteriormente, são pormenorizados aspectos metodológicos da pesquisa e uma discussão dos resultados obtidos. Derradeiramente, são feitas conclusões sobre o que a análise de dados nos viabilizou enxergar acerca do que objetivamos.

Revisão de literatura

A sociedade letrada, detentora de uma mescla de práticas e eventos sociais traspassados por atividades de leitura e de escrita, perpetua a cultura letrada, conservando-a e apregoando-a (des)pretensiosamente. Nessa conjuntura, é relevante a hegemonia da língua denominada "padrão". Esta, tida como um modelo a ser reproduzido, denominada "variedade de prestígio/culta", é constantemente associada à escrita e, também, aos preceitos gramaticais, uma vez que é catalogada e minudenciada em dicionários, sendo estes, assim, os genuínos transmissores de uma tradição cultural e uma identidade nacional. Nas palavras de Gnerre (1998):

> [...] A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um "corpus" definido de valores, fixados na tradição escrita. (GNERRE, 1998, p. 6).

Sabe-se que o lugar de prestígio social destinado aos usuários do "bem falar e bem escrever" remonta séculos precedentes, nos quais a gramática normativa ocupava lugar de evidência, e assim permanece, sendo solicitada no âmbito educacional e em situações que avaliam o uso da linguagem pelo indivíduo. Acerca dessa relevância que a escrita detém na sociedade hodierna, um estudo bastante proveitoso é feito por Lentin (1996), a qual afirma que "[...] o escrito, fato social mesmo na era do audiovisual e da informática, envolve-nos, nos é indispensável, tão indispensável quanto a fala, à qual está estreitamente ligado [...]" (LENTIN, 1996, p. 119). Ainda sobre o tema, os postulados de Goody (1977) são bastante significativos, uma vez que ele, em determinadas partes de seu estudo, pondera que grupos sociais regem a escrita. Nas palavras do próprio antropólogo britânico:

> Quando a escrita faz seu aparecimento ela é muitas vezes a técnica divinatória mais popular exatamente porque ela possibilita o acesso aos "segredos". Os adivinhos então são levados a elaborar ideias complexas e pôr em relação entre eles aspectos diferentes do universo. (GOODY, 1977, p. 30 *apud* GNERRE, 1998, p. 84).

Vale ressaltar, a partir disso, a concepção de língua(gem) que ainda se faz presente em algumas conjunturas educacionais, a qual toma a língua como ferramenta de comunicação e expressão do pensamento, apenas, ignorando o prisma sócio-histórico do falante e da linguagem, segundo defendem as teorias sociointeracionistas de Bakhtin (2000) e Marcuschi (2008). Essa discussão é feita por Gnerre (1978), o qual afirma que:

> Assim como o estado e o poder são apresentados como entidades superiores e "neutras", também o código aceito "oficialmente" pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder. [...] Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes tem uma possibilidade reduzida de acesso. (GNERRE, 1978, p. 47-48).

Face a tais considerações, como professores e pesquisadores em formação, interessa-nos examinar como a escrita vem sendo tratada na educação básica. Considerando, com esse fim, o que postulam D'Andrea e Ribeiro (2010), que ressaltam o consenso aparente entre os linguistas de se olhar o texto por meio de um prisma processual, respeitando e refletindo acerca de suas condições de produção e recepção, subsidiamos nossa pesquisa no *modelo cognitivo de escrita*, investigado por Flower e Hayes (1981) e ratificado por Passarelli (2012).

Segundo Flower e Hayes (1981), o sujeito realiza abundantes e distintos procedimentos intelectuais ao escrever um texto. Desse modo, o ato de escrita, para eles, é constituído de três elementos, a saber: o ambiente da tarefa; os processos de escrita; a memória de longo prazo do escrevente.

O primeiro deles (ambiente da tarefa), diz respeito à esfera de comunicação na qual um texto é produzido, abarcando, assim, todos os elementos que são extrínsecos ao escrevente.

O segundo (processos de escrita), por sua vez, é complexo e abarca outros três, quais sejam: planejamento (engendramento de uma representação interna do conteúdo que constará no texto); tradução de ideias em palavras (deslocamento da representação mental do texto para algo palpável e entendível); revisão (ato de examinar, conscientemente, o que foi escrito ou o que se planejou escrever *a priori*).

O terceiro e último, mas não menos importante elemento (memória de longo prazo), diz respeito ao local onde o sujeito que escreve um texto "armazena" os conhecimentos que possui sobre o tema que será por ele discorrido.

Em síntese, podemos considerar o exposto como sugestões dos estudiosos para a produção satisfatória de um texto. Resta averiguar se isso tem sido executado com êxito na realidade por nós pesquisada. Isso será versado na seção de análise de dados.

Metodologia

A pesquisa qualitativa, por nós desenvolvida, foi de caráter descritivo e, assim sendo, buscou minudenciar as idiossincrasias que atravessam e influenciam o fenômeno sobre o qual nos debruçamos, a saber, a produção textual de alunos do Ensino Médio. O trabalho se caracterizou, ainda, como uma pesquisa etnográfica, uma vez que nosso objetivo era depreender a cultura de um grupo social/comunidade específica e, também, como um estudo de campo, visto que procurou pormenorizar uma determinada realidade, vislumbrando o processo.

Por conta dos cunhos da pesquisa, salientados anteriormente, fizemos uso de técnicas padronizadas para a coleta de dados, quais sejam: aplicação de questionários para discentes e docente, e observação direta em sala de aula de Língua Portuguesa/Redação. No que tange ao último procedimento, essencial em qualquer pesquisa científica, este foi executado de forma cuidadosamente planejada, sendo devidamente registrado para que pudesse ser empunhado como um instrumento metodológico apropriado e profícuo.

Considerando o exposto acima, o levantamento de dados do trabalho em questão se deu por meio da contemplação de duas aulas de Língua Portuguesa/ Redação em uma turma de 3º (terceiro) ano do Ensino Médio, composta por trinta e três alunos de uma escola pública de Vitória da Conquista – BA. Ulteriormente, questionários foram aplicados com os discentes e a docente para averiguar as questões referidas nas seções anteriores.

Resultados

No início da pesquisa, uma questão medular permeou a discussão do trabalho, a saber:

> O que ainda é necessário para que alunos do 3º ano do Ensino Médio público, após os seus onze anos de escolaridade, sejam escreventes eficientes de textos dissertativo-argumentativos?

Tendo essa indagação em vista, os dados revelaram que quase metade dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio da realidade eleita para o desenvolvimento da pesquisa gostam apenas “um pouco” (49%) das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação, sendo que, dentre as razões que os fazem nutrir esse sentimento pelas disciplinas supracitadas estão, na maioria dos casos, o grau de dificuldade (35%), o tédio relacionado aos assuntos abordados nas disciplinas (29%) e o fato de não estimarem a prática de produzir textos escritos (12%).

No que diz respeito aos maiores percalços especificados pelos alunos em relação aos conteúdos curriculares abordados e minudenciados nas referidas áreas (Redação e Língua Portuguesa), têm-se 47% em elaboração de redações e textos em geral, 37% em gramática normativa e 13% em interpretação de texto. Como causas dessas dificuldades, os discentes apontam a falta de base nas séries que antecederam a atual (43%) e a complexidade das explicações dadas pelos professores (30%), que não clarificam os assuntos de modo eficaz.

Os discentes informaram, ainda, que se tivessem a oportunidade de acrescer a quantidade de aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação por semana, independentemente do grau de conhecimento da classe deles, o benefício seria maior, sobretudo, se essas aulas fossem de engendramento de redações (46%) e leitura e interpretação de textos (23%).

Indagados sobre a assiduidade com a qual escreviam textos a partir da solicitação da professora, 52% dos alunos apontou haver frequência no pedido, 36% reconheceram que o requerimento era pouco frequente e 12% pontuaram que essa era uma prática rara. Já no que tange às solicitações de reescrita de textos por parte da docente, a resposta foi praticamente unânime: 81% dos discentes afirmaram que a professora não é adepta desta prática.

A informação mais sintomática e significativa, entretanto, trazida pelos estudantes nos questionários, foi no que diz respeito ao ENEM e aos vestibulares: conforme as alternativas marcadas por eles sobre o grau de preparação em que se encontram para escrever um texto/redação nas referidas provas, 62% dos estudantes se julgam pouco preparados e 23% se consideram totalmente despreparados para produzir uma redação de qualidade.

Conclusão

Vimos que, na realidade em questão, práticas de planejamento e reescrita textual não estavam sendo privilegiadas devidamente, nem pelos alunos do contexto pesquisado, que não conseguiam visualizar neste exercício da (re)escrita uma atividade a ser levada mais a sério e muito necessária; nem pela professora em questão, já que esta não trabalhava efetiva e frequentemente com a (re)escrita em suas exposições e atividades observadas, o que também pode ter sido um fator de desmotivação para os alunos não virem a realizá-la de forma mais produtiva e sistemática, no sentido de apropriação organizada da prática, estrutura e função dos textos produzidos.

Concluímos, também, que a atividade docente não privilegiava os postulados dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que tange ao trabalho com a modalidade escrita da língua, a exemplo da não disponibilização de textos de apoio e a ausência de detalhadas discussões acerca do assunto a ser discorrido pelos estudantes, atitudes que vão de encontro às prescrições do referido documento, o qual salienta que o fazer comunicativo reclama formas complexas de aprendizagem, devendo-se, portanto, conhecer o quê e o como, e, após essa análise, tentar-se o engendramento de um texto, com o entendimento de que ele será tomado dentro de uma rede de expectativas autorizadas (Brasil, 2000).

Além disso, constatamos que as competências (apresentar conhecimento da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; depreender a proposta de redação e fazer uso de noções das mais variadas áreas de conhecimento para desenvolver o tema; interpretar, relacionar, selecionar e organizar opiniões, informações e argumentos em defesa de um ponto de vista; apresentar domínio dos mecanismos de textualização; engendrar proposta de intervenção para a temática abordada, sem ferir os direitos humanos) cobradas nas provas nacionais de avaliação e concursos públicos, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares, não estão sendo priorizadas como deveriam por parte dos professores.

Diante do exposto, sugerimos um largo trabalho com o *modelo cognitivo de escrita*, preconizado por Flower e Hayes (1981) e corroborado por Passarelli (2012), que pormenoriza as operações intelectuais fundamentais para o engendramento de um texto. Se o professor puder se apropriar dessa teoria e, a partir disso, ser capaz de transmiti-la aos seus alunos, de forma que eles assimilem o(s) caminho(s) da elaboração de um texto, é possível que o nível de produção desses discentes se eleve significativamente em relação ao atual.

Outrossim, como, na sociedade hodierna, dispomos de uma grande quantidade de interfaces digitais gratuitas, estas poderiam ser manuseadas como ferramentas potencializadoras da aprendizagem, principalmente pelo fato de que a escola não pode ficar absorta à realidade da cultura tecnológica e digital em que os alunos (e os próprios professores) estão inseridos. Desse modo, interfaces digitais como o *Nearpod*, o *PollEverywhere* e o *Padlet* são formidáveis opções para discentes e docentes, uma vez que viabilizam maior dinamicidade nas aulas, além de permitirem a criação de quadros interativos, dentre outras funcionalidades que auxiliam na apreensão, discussão e fixação de conteúdos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASILIA; MEC. *Educação brasileira: indicadores e desafios*: documentos de consulta / Organizado pelo Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

COSTALONGA, Elida Maria Fiorot. *O ato de pesquisar e a responsabilidade do pesquisador: signalizações à pesquisa em educação do campo*. Universidade Federal do Espírito Santo, 2009 (Texto componente de Material Didático: Metodologia da pesquisa em Educação do Campo).

D'ANDREA, Carlos F.; RIBEIRO, Ana Elisa. *Retextualizar e reescrever, editar e revisar:* Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. Veredas (UFJF. Online), v. 1, p. 64-74, 2010.

FLOWER, L; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. In: *College Composition and Communication*, v. 32, p. 365-387, 1981.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem e Poder*. IN: Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978, p. 44-62.

_____. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOODY, Jack. *A lógica da escrita e a organização da sociedade*. Lisboa (Portugal): Editora Edições 70, 1977.

LENTIN**,** Laurence. *A criança e a linguagem oral* **-** ensinar a falar: Onde? Quando? Como?. Lisboa (Portugal): Editora Livros Horizonte, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. Conexão entre pesquisa e prática na sala de aula: do produto para o processo. IN: PASSARELLI, Lilian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 143-175.

PÔSTER

PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE HUMOR EM "PAPO DE BRISADO"

DAYANE SOARES MAGALHÃES (UNEB)
LUANE LEANDRA SOUZA NOVAIS (UNEB)
NADILA LUIZA OLIVEIRA NOGUEIRA (UNEB)

Introdução

> *"... segundo a autora (Delia Chiaro, The language of jokes, 1992), se alguém não "sacar" uma piada, isso se deve a uma certa quantidade de conhecimento não partilhado entre o falante e o ouvinte. (...) E, mais especificamente, pode-se não "sacar" uma piada em consequência de falta de conhecimentos linguísticos, como se dá com falantes não nativos do inglês diante de piadas como a que está em questão, que é duplamente difícil de ser entendida, porque o jogo linguístico interage com conhecimento de mundo"*
> (SÍRIO POSSENTI)

Neste estudo, focalizamos a relação entre linguagem e significação em textos humorísticos. Com esta proposta, constituímos nosso corpus de análise a partir de textos publicados na página do Instagram "Papo de Brisado". Para tanto, serão apresentados alguns conceitos teóricos e um estudo analítico acerca da produção de sentido nos memes da página "Papo de Brisado", a partir da associação entre linguagem, sentido e humor.

O presente estudo tem como objetivo investigar como os aspectos linguísticos e imagéticos são explorados na construção de sentidos humorísticos em quadrinhos publicados na página do Instagram "Papo de Brisado". Logo, objetiva-se ainda analisar por intermédio da relação entre significante e significado, processos do plano da construção textual responsáveis pela "recodificação" do signo.

Optamos pela rede social Instagram e, em especial, pela página "Papo de Brisado", porque nosso interesse é compreender como as piadas e anedotas estão

circulando e produzindo sentidos na contemporaneidade, por conta das novas formas de interação social promovidas pelo advento da Internet. Os textos publicados nesta página, em sua maioria, apresentam quadrinhos, nos quais dois personagens conversam. Esta cena de enunciação, principalmente por conta dos recursos imagéticos, parece dar mais visibilidade às piadas que, desde outrora, eram narradas verbalmente por meio de um diálogo.

Tendo por base a abordagem qualitativa, utilizamos, como procedimentos metodológicos: leituras bibliográficas, pesquisas na Web (leitura do arquivo), seleção dos quadrinhos para constituição do corpus e, por fim, a análise interpretativa a partir de processos linguístico-semânticos como polissemia, metáfora, quebra de sentido e motivação do signo linguístico.

Linguagem e significação

A linguagem define-se como a faculdade que os seres humanos detém para representar e expressar-se por meio de signos, sejam palavras, imagens, gestos, dentre outros e, dessa forma, estabelecer a comunicação. A linguagem passa a vigorar de maneira prática quando, além de expressar, também significa. Ela é considerada como o próprio sistema de signos, de modo que, somente a emissão dos signos em si não é suficiente para que haja comunicação, é preciso ainda que se tenha uma significação.Deste modo, Petter, observa que:

> Saussure considera a linguagem "heteróclita e multifacetada", pois abrange vários domínios; é ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica; pertence ao domínio individual e social "não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade". (1969, p.17).

A linguagem é de fato heteróclita e multifacetada, pois, a partir dela, podem-se expressar inúmeras informações e até expressar omitindo de alguma forma. É possível fazê-la a partir de imagens, signos, ou ambos. Ela faz parte do domínio social e individual, pois ela abrange o domínio da fala e da língua, classificados por Saussure como Parole e Langue respectivamente.

No que diz respeito à semântica, segundo Geraldi, ela estuda a significação, portanto:

> É um domínio de investigações de limites movediços, semanticistas de diferentes escolas utilizam conceitos e jargões sem medida comum, explorando em suas análises fenômenos cujas relações não são sempre claras: em oposição à imagem integrada que a palavra ciência evoca, a semântica aparece, em suma, não como um corpo de doutrina, mas como um terreno em que se debatem problemas cujas conexões não são sempre óbvias. (1990, p. 6).

Assim, a significação refere-se aos sentidos que são atribuídos às "coisas do mundo", a depender do contexto em que se encontram. Portanto, unindo linguagem e significação analisa-se as diversas formas de interpretações que o ser humano produz.

Nesse aspecto, este trabalho trata da linguagem da internet utilizando um novo estilo textual, o hipertexto. Este diz respeito a um outro texto que permeia as comunicações de forma dinâmica. Desse modo, essa linguagem composta de maneira livre, lúdica, independente, coloquial e transgressora está presente nos memes das redes sociais.

Criatividade na linguagem

Partindo do princípio de que a linguagem é individual e social, percebe-se que a linguagem oferece a capacidade para produzir cultura e subjetividade socialmente falando. Não sendo ela apenas um instrumento de comunicação, há várias maneiras pelas quais a linguagem pode se manifestar, de forma verbal ou não-verbal. O discurso, a depender da intenção e do contexto, pode significar de várias formas e produzir vários sentidos.

Portanto, sabendo que para haver comunicação é necessário que se faça uma significação, é importante notar que os memes constituem formas significativas de construção de significados de ver e agir em sociedade. A significação se dá tendo em vista os aspectos sociais e culturais, ou seja, só há compreensão significativa da linguagem de uma dada sociedade quando os usuários da língua compartilham as

mesmas expressões e manifestações culturais de modo que cada cultura tem seus princípios e fundamentos para significar as coisas. Como afirma Vieira:

> As culturas produzem imagens próprias e sob esse enfoque apenas é que podemos interpretá-las. Cada nação constrói imagens e símbolos particulares. Nos Estados Unidos, as torres gêmeas simbolizavam o poder político e econômico norte-americano. Os povos constroem imagens afirmativas ou negativas a respeito de sua nação ou de outras nações. Para um estrangeiro, as imagens do Brasil são provavelmente as do carnaval e do futebol. (2007, p. 14)

Dessa maneira, faz-se necessário considerar o meio social e cultural de um povo para entender suas expressões contidas, por exemplo, em um meme que se apresenta como uma maneira de ressignificar as diversas culturas presentes na sociedade. Logo, a produção memética tem caráter social, uma vez que os conteúdos expressos em sua composição dizem respeito aos acontecimentos diários da sociedade.

Assim sendo, como afirma Saussure, o signo "(...) é social por natureza (...)" (1996, p.25). Portanto, para analisar o discurso deve-se levar em conta um tipo de discurso que seja uma convenção social, que faça sentido para todos os falantes de uma língua. Desse modo, "[...] uma língua funciona sempre em relação a um contexto culturalmente relevante e que cada texto requer uma relação com outros textos" (POSSENTI, 2001, p. 72). Pode-se notar que, muitas vezes, acontece de uma piada ser engraçada para algumas pessoas e outras não, ou ainda em uma época fazer todo o sentido e em outras não - o que ocorre fortemente nos memes- isso se dá justamente porque existe essa relação entre o signo e contexto.

Possenti afirma que:

> Não existe uma lingüística do humor. No máximo, existem lingüistas que trabalham eventualmente sobre ou a partir de dados colhidos em textos humorísticos. Com estes dados, podem-se discutir sintaxe, morfologia, fonologia, regras da conversação, inferências, pressuposições etc. Tudo isso poderia, evidentemente, ser discutido também com textos não humorísticos [...] (1998, p.21).

Nesta perspectiva, por meio de estudos, percebe-se a provocação de humor através de um prisma semântico, a saber, "técnicas" semânticas.

Logo, partindo da visão de Possenti (2014) de que o tema não é suficiente para causar o humor e que este se dá através das técnicas, acreditamos ser crucial estudar tais técnicas, presentes nos textos humorísticos que circulam atualmente no meio midiático, em uma perspectiva linguística. Seguindo essa linha de pensamento, o humor é uma forma de "brincar" com a língua, de distorcer ou transformar a literalidade do discurso ou do signo.

As formas mais antigas de classificar o humor foram formuladas, inicialmente, por Platão (428-348 a.c.) e Aristóteles (348-322 a.c.) que separaram a comédia da tragédia. Nesse período o discurso humorístico era apresentado principalmente através das peças de teatro. Atualmente, há um vínculo entre o humor e as redes sociais, a televisão, as charges, os filmes , os quadrinhos, entre outros.

No que tange, especificamente, ao campo dos memes, destacamos que esses são nomeados de tal modo, devido à ideia de definição de arte como uma função puramente mimética, defendida por Aristóteles, ou seja, uma imitação da realidade humana. Dessa forma foi possível identificar na página "Papo de Brisado", em alguns de seus textos, a presença de: signos motivados, polissemia, ambiguidade, metáfora e quebra de sentido e neles a presença de representações da realidade, seja do uso da língua, seja de conhecimentos externos à ela. Assim, será feita uma exploração desses aspectos na seção seguinte.

Motivação do signo

Começaremos definindo a natureza do signo linguístico, que pode ser entendido como sinônimo de palavra. É a união de um conceito e uma imagem acústica, sendo o primeiro o significado e a segunda, o significante. Como Saussure explica: "propomo-nos a conservar o termo signo para designar o total, e a substituir conceito e imagem acústica por significado e significante". (1996, p.81).

Saussure caracteriza o signo linguístico como linear, ou seja, segue uma linha. Como diz o próprio autor: "o significante sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, unicamente, e tem as características que toma do tempo: a) representa uma extensão, e b) essa extensão é mensurável numa só dimensão: é uma linha." (1996, p. 84).

Além do signo ser linear, ele também é arbitrário, pois não há uma relação obrigatória entre o significante (a sequência de sons, imagem acústica) e o significado (conceito). Saussure exemplifica: “assim a ideia de “mar” não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons m-a-r que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por qualquer sequência, não importa qual, (...)”. (1996, p. 81).

Porém existem exceções como é o caso das onomatopéias e as exclamações, mas são consideradas, no Curso de Linguística Geral (CLG) , como de importância secundária.

Apesar de o signo ser arbitrário, existem alguns processos de manipulação do código que estão interessados em discutir a presença da motivação em uma perspectiva que não afronta o conceito de arbitrário. Estes processos de manipulação analisam a relação entre significante e significado buscando efeitos de sentido.

Interessa-nos aqui a motivação, apenas quando concebida como um trabalho que o falante realiza com o signo, com vistas a explorar a relação Se e So na busca de efeitos de sentido. Assim, em função de uma construção textual, busca-se uma recodificação do signo que visa a propiciar interferências que são feitas a partir da forma de seus significantes, ou seja, a partir de suas condições de uso.” (MARI, 2008, p. 122).

Existem os processos de motivação que se configuram na língua ou fora dela. Em ambos os casos estaremos tratando das possibilidades de leitura e de sentido produzidos. A primeira é a motivação interna que se fundamenta na relação de semelhança entre significantes de um com o significado do outro. Como explica Mari:

> Por essa razão, o único fator que interessa na comparação entre dois signos é a forma do seu Se e se dessa comparação resultar uma semelhança entre eles, podemos criar hipótese de o So de um vir a contaminar o So do outro, resultando um terceiro signo composto, por exemplo, por Se1/So2. (2008 p. 123).

Trataremos aqui de dois textos que apresentam a motivação interna, ou seja, que se dá no significante:

Na língua

Se1: Yamaha

So1: uma marca de moto

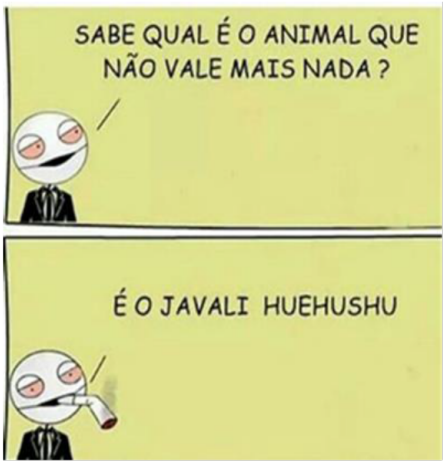
Se2: e amarra

So2: ato de continuar um processo amarrando

Figura 01

Imagem disponível em: https://www.instagram.com/papodebrisado/

O esquema acima é dividido em significantes e significados que ocorrem na língua (o sentido literal da palavra) e no texto (o que o autor quis significar). Utiliza-se o significante do primeiro signo e atribui-lhe o significado do segundo signo. O mesmo processo ocorre com esse segundo texto:



Na língua

Se1: Javali

So1: um animal

Se2: Já vali

So2: uma expressão usada para se dizer que já valeu.

Figura 02

Imagem disponível em: https://www.instagram.com/papodebrisado/

Polissemia

Outro processo bastante utilizado nos memes é a polissemia, que ocorre quando um significante tem mais de um significado. Um exemplo é o significante “manga” que pode ser correspondente a três significados: manga de blusa, manga fruta e manga pasto, terreno.

Sócrates considerava e incentivava os filósofos a considerar a polissemia um defeito na linguagem, pois esta proporcionava aos sofistas a desorientação de seus ouvintes. Já Bréal, concordando com o Rei Frederico o Grande, afirma que “quanto mais um termo acumulou significações, mais se deve supor que ele represente aspectos diversos da atividade intelectual e social.” (1992, p. 103).

Vale ainda ressalvar a colocação feita por Ullmann, a qual diz que a polissemia é imprescindível para a eficiência da língua, pois evita a sobrecarga de nossa memória. Para o autor, “teríamos que possuir termos separados para cada tema cabível sobre o qual quiséssemos falar. A polissemia é um fator inapreciável da economia e flexibilidade da língua; o admirável não é que o maquinismo emperre de vez em quando, mas emperre tão raramente.” (1964, p. 347).

Esse maquinismo funciona de acordo com a influência do contexto, assim uma palavra pode ter dois significados contraditórios e não causarem qualquer equívoco. Um exemplo dado para essa contradição entre os significados e como eles são bem definidos pode-se verificar na palavra “altus” que pode significar “profundo” ou “alto”, dependendo do ponto de vista que o falante vê o objeto: de cima para baixo ou de baixo para cima.

Nos memes que analisamos, a polissemia é vista de forma positiva com o objetivo de produzir humor. Seguem abaixo alguns exemplos:

Figura 03
Imagem disponível em: https://www.instagram.com/papodebrisado/

Nesse meme, a palavra “vivo” é polissêmica, já que, além de significar quem tem vida/vivente, também é uma operadora de telefone. Desse modo fica claro que a identificação do humor depende não somente de um conhecimento da língua, mas de um conhecimento externo à língua, pois, como já foi dito, a linguagem para fazer sentido deve ser social. Ou seja, para o humor ser produzido foi usado um conteúdo do conhecimento de todo o público alvo.

Figura 04
Imagem disponível em: https://www.instagram.com/papodebrisado/

Aqui acontece, além da polissemia, uma ambiguidade, pois não se sabe ao certo o que a impressora “quis dizer”. A palavra impressão é polissêmica, pode estar referida ao papel impresso ou a uma sensação, um palpite. A ambiguidade está mais ligada ao campo da sintaxe e não de uma palavra isolada. Mas, na polissemia, fica clara a intenção da oração, enquanto na ambiguidade não fica. A frase pode ser interpretada de duas maneiras. Portanto, há nesse meme uma ambiguidade no campo formal e uma polissemia no campo lexical.

Figura 05
Imagem disponível em: https://www.instagram.com/papodebrisado/

A polissemia nesse caso é dupla. Os significantes “cabo” e “soldado” têm mais de um significado; para o significante cabo existem os seguintes significados: So1- um posto existente em várias forças armadas e força de segurança usado como um significado genérico de chefe; e So2- fio condutor de energia. E para o significante soldado temos os seguintes significados: So1- pessoa do sexo masculino alistado ao exército; e So2-algo que foi unido colado com solda.Como cabo é um cargo superior, diz-se, no texto, que “os cabos já foram soldados”, produz, assim, uma segunda interpretação de que os cabos de energia, que poderiam vir a dar defeito, já foram soldados (consertados). Aqui não ocorre ambiguidade, pois ficou claro os sentidos do interlocutor.

Metáfora

A metáfora é uma figura de linguagem que se usa para comparar um termo a outro, mas não se confunde com a figura de linguagem comparação, pois, ao contrário desta última, nas expressões metafóricas não se usam termos comparativos como parece, igual a, como, etc. A oração é feita através de substituições. Rodolfo Ilari explica bem esse processo:

> Temos metáfora toda vez que, indo além da simples apresentação de propriedades comuns, pensamos uma realidade em termos do que ela não é nos leva sempre a alguma descoberta, por isso mesmo, a metáfora é uma poderosa fonte de novos conhecimentos e novos comportamentos. Pensar uma realidade em termos de outras proporciona também um prazer estético.
>
> As descobertas proporcionadas pelo uso figurado da linguagem são mais ou menos previsíveis no caso de metáforas que se tornam correntes e convencionais.(2004, p.109).

Seguindo a ideia de Ilari, metáfora é usada para dar uma nova estética à frase, ao invés de simplesmente apresentar a oração de maneira real e, por mais que sejam usados outros termos, não há engano no código, pois o sentido usado é ditado pelo contexto. Pode-se entender pelo seguinte exemplo: “Joana é uma flor”; no qual fica claro que Joana se assemelha a uma flor, essa semelhança ou essa comparação pode se dar pela beleza ou delicadeza, ou seja, quem o ouvir interpretará que isso não quer dizer que Joana é uma flor literalmente. Pode-se observar a presença da metáfora na figura abaixo:

Figura 06
Imagem disponível em: https://www.instagram.com/papodebrisado

Nesse exemplo (Figura 6), a metáfora está presente na palavra “anta” que está no lugar de algum termo que seria usado para fazer referência à menina. Pode-se entender esse meme simplificando a frase das seguintes formas: “Você é uma anta” ou o interlocutor dizer ao pato: “você está com uma anta”. Assim, utilizando a metáfora, Champs encontrou um jeito diferente para insultar a colega. Segundo Breál, a metáfora: “(...)não permanece tal como em seu início, (...)ela se torna uma representação da ideia apenas mais colorida que a palavra própria.” (1992, p. 91).

Considerações finais

Levando em conta alguns erros gramaticais nos textos analisados e em contraponto à criatividade do autor, só podemos concluir que a teoria do inatismo de Chomsky, que afirma que o ser humano já nasce com a faculdade da linguagem e que essa competência não é uma resposta a estímulos como diziam os behavioristas, é

verídica, pois, como fica claro, o autor da página não tem domínio pleno da língua, mas sabe fazer uso desses processos da linguagem e tem visão do resultado que eles provocarão; o que é denominado por Chomsky de intuição. (CHOMSKY, 1981). Portanto, percebe-se que a linguagem está presente em todo lugar, inevitavelmente, e são várias as formas de expressão utilizadas pelo ser humano. Além disso, ela é, sem dúvida, uma convenção social, tendo em vista que o código só produzirá efeito de sentido quando o mesmo for do conhecimento tanto do falante quanto do ouvinte. Fica evidente aqui a importância do texto com contexto.

Considera-se, nesta análise, o trabalho que o enunciador realiza com o signo, como explora a relação entre significante e significado para produzir efeitos de sentido que se materializam na construção textual, conforme as suas condições de uso.

Por conseguinte, percebe-se que os processos semânticos motivação do signo linguístico, metáfora e polissemia predominam como procedimentos de produção do humor nos textos selecionados da referida página e, com isso, sinalizamos que a "língua não é transparente", que ela não é uma mera representação de fatos e situações.

Referências

BREÁL, Michel, *Ensaio de Semântica:* ciência das significações. São Paulo: EDUC,1992.

CHOMSKY, Noam. *Reflexões sobre a linguagem.* Lisboa: 70ª ed, 1977.

GRUDA, Mateus Pranzetti Paul. *Uma análise do discurso do humor.* Disponível em: <http//e--revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4317/3915>. Acesso em: 08 de dezembro de 2017.

Instagram. *Papo de Brisado.* Disponível em: https://www.instagram.com/papodebrisado/. Acesso em: dezembro de 2017.

ILARI, Rodolfo e GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

MARI, Hugo. *Os lugares do sentido.* Campinas/ SP: Mercado das Letras, 2008.

POSSENTI, Sírio. *Humor, língua e discurso.* São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *O humor e a língua.* Ciência hoje. v.30, n. 176, p. 72-74, out. 2001.Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/revista-ch-2001/176/pdf_aberto/ENSAIO.PDF/view?search-term=o humor e a língua> Acesso em: 05 de dezembro de 2017.

_____. *Os humores da língua:* análises lingüísticas de piadas. Campinas: Mercado de letras, 1998.

_____. *Humor, língua e discurso.* São Paulo: Contexto, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral.* 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

VIEIRA, J. A. *Novas perspectivas para o Texto*: uma visão multissemiótica. In: VIERA, J. A. et al. Reflexões sobre a língua portuguesa – uma abordagem multimodal.Petrópolis: Editoras Vozes, 2007.

ULLIMANN, Stephen. *Semântica*: uma introdução à ciência do significado. 3ª ed. Fundação Calouste Gulbernkian, 1964.

PÔSTER

TEXTO É DISCURSO? UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA NO LIVRO DIDÁTICO

ROSSANA OLIVEIRA REIS[1]
SABRINA SANTOS BARROS[2]
DENER SILVA ROCHA[3]
ADILSON VENTURA[4]

Introdução

A compreensão da definição da palavra *texto* é de extrema importância ao considerarmos o fato de que as aulas de português, maioritariamente, conduzem seus conteúdos gramaticais através da interpretação de textos. Mas, afinal: o que é texto? A pergunta que inicia esse trabalho tem por objetivo incitar curiosidade e investigar o sentido de uma palavra que, normalmente, os livros didáticos não se preocupam em definir ou quando definem, apresentam determinada ambiguidade no sentido dificultando ainda mais o entendimento do aluno. Além disso, nem sempre a definição dada é mantida no decorrer do livro.

1. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Sudoeste da Bahia, graduanda do curso de Letras Modernas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: rossana.reis.oliveira@gmail.com

2. Graduanda do curso de Letras Modernas na Universidade do Sudoeste da Bahia. E-mail: 97sabrinabarros@gmail-com

3. Graduando do curso de Letras Modernas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: dener.rocha@yahoo.com.br

4. Doutor em Linguística pela Unicamp. Professor Adjunto do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários - DELL - da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGLin/ UESB. Professor do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. E-mail: adilson.ventura@gmail.com

Utilizamos, então, da Semântica do Acontecimento para analisar os sentidos construídos pela palavra texto no livro *Português Linguagens* dos autores Cereja e Magalhães (2006). Proposta e elaborada por Eduardo Guimarães, a Semântica do Acontecimento considera que "a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer" (GUIMARÃES, 2002, p.7). O autor aborda os conceitos de Enunciação que, segundo Guimarães (2002, p. 8), é o "acontecimento no qual se dá a relação do sujeito com a língua"; do Político que é o conflito instaurado no centro do dizer, ou seja, há uma divisão no real no qual há uma disputa por quem pode dizer e o que se pode dizer; de Espaço de Enunciação que são espaços políticos em que se dão as relações e disputas entre falante e língua; de Cena Enunciativa como o recorte específico dos espaços de enunciação e de Temporalidade. Interessa-nos dizer, a partir dos estudos, que a língua não é transparente, ou seja, o sujeito não tem domínio dos sentidos, e este sujeito não é a origem do tempo da linguagem, ele é tomado na temporalidade do acontecimento. Na temporalidade, há a latência de futuro, sem a qual nada adquire significação, não há acontecimento de linguagem, portanto, essa projeção futura é que pode causar mudanças de sentido.

A semântica do acontecimento

A semântica do acontecimento (S.A) é uma teoria enunciativa proposta pelo professor Eduardo Guimarães que tem o sentido construído enquanto uma relação de linguagem, ou seja, o sentido se dá no momento da enunciação. Nesse contexto, o sentido é construído na enunciação não só porque um sujeito disse algo, mas sim pela relação desse algo dito com a história, pois, quando acontece a enunciação, recorta-se um memorável e projeta uma futuridade. Memorável que para Machado (2011, p. 48) é

> uma rememoração de sentidos recortada no e pelo acontecimento enunciativo. Não é o — todo já-dito, mas uma memória de sentidos que é recortada na relação com o presente do acontecimento, projetando um futuro na forma de interpretação. O memorável depende, portanto, da temporalização realizada pelo acontecimento do dizer. Ele é assim definido pelo presente da enunciação e pela futuridade, isto é, pela interpretação possível que esse passado de enunciações pode ter, dependendo do presente.

Assim, quando um sujeito diz alguma coisa, os sentidos podem ser alguns e não outros, na medida que o acontecimento recorta determinados memoráveis. Isso acontece, porque na Semântica do Acontecimento não há um tempo cronológico, o tempo acontece no momento da enunciação. Por isso que há um recorte de memorável e uma projeção de futuridade – que são as possibilidades de interpretação.

Nessa perspectiva, além da relação de temporalidade, Guimarães traz também que na SA há o Espaço de Enunciação, no qual há uma relação entre línguas e falantes. No Espaço de Enunciação, temos a cena enunciativa, que segundo ele, se "[...] caracteriza por constituir modos específicos de acesso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas linguísticas." (GUIMARÃES,2002, p.23). Assim, nas figuras de enunciação, o locutor é dividido no acontecimento do dizer: "o Locutor (L), enquanto figura que se representa como responsável pelo dizer; o locutor-x, enquanto lugar social do dizer; e o enunciador, enquanto lugar do dizer, lugar de onde se diz" (GUIMARÃES, 2009, p. 50), lugares de produção de sentido. Já nas formas linguísticas, "não é o Locutor que escolhe uma forma para dizer algo, mas ele é agenciado a dizer pelo modo como as formas linguísticas se constituíram sócio-historicamente e pelo modo como o espaço de enunciação distribui as línguas, e os modos de dizer e o que dizer, para seus falantes." (GUIMARÃES, 2009, p. 50) Logo, são essas duas relações que constroem a cena enunciativa.

Procedimentos metodológicos

Como na Semântica do Acontecimento o sentido se dá no momento da enunciação, podemos perceber que, conforme Eduardo Guimarães, para a compreensão de como ocorre esse sentido, é preciso atentar-se a dois procedimentos de agenciamento enunciativos presente em um texto: a reescritura e a articulação.

A reescritura "é o procedimento pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito fazendo interpretar uma forma como diferente de si. Este procedimento atribui (predica) algo ao reescriturado."(GUIMARÃES, 2002, p.17). Nesse sentido, ela pode ser encontrada de vários tipos: por expansão, na qual uma palavra é retomada por várias outras; por condensação, uma palavra resume todo o texto já feito antes; por negação, quando há uma negação do enunciado anterior; por retomada, quando retoma um termo; e por redizer um texto de outra forma. Assim, esses modos de reescriturização podem produzir "[...] uma sinonímia, uma especificação, um desenvolvimento, uma generalização, uma totalização, e uma enumeração". (GUIMARÃES, 2009, p. 55)

Já a articulação – relação de contiguidade dentro de um texto – pode ocorrer de três modos diferentes: por dependência, por coordenação e por incidência. Para Guimarães (2009, p. 56), "A articulação por dependência se dá quando os elementos contíguos se organizam por uma relação que constitui, no conjunto um só elemento"; a articulação por coordenação "se apresenta por um processo de acúmulo de elementos numa relação de contiguidade"; e a articulação por incidência "é uma relação entre um elemento e outro sem uma relação de dependência estabelecida".

Dessa forma, são essas duas relações responsáveis para a construção do sentido de um texto, pois são através delas que compreendemos como se dá determinados agenciamentos enunciativos e quais possíveis interpretações podemos ter, quando analisamos um texto e/ou um discurso.

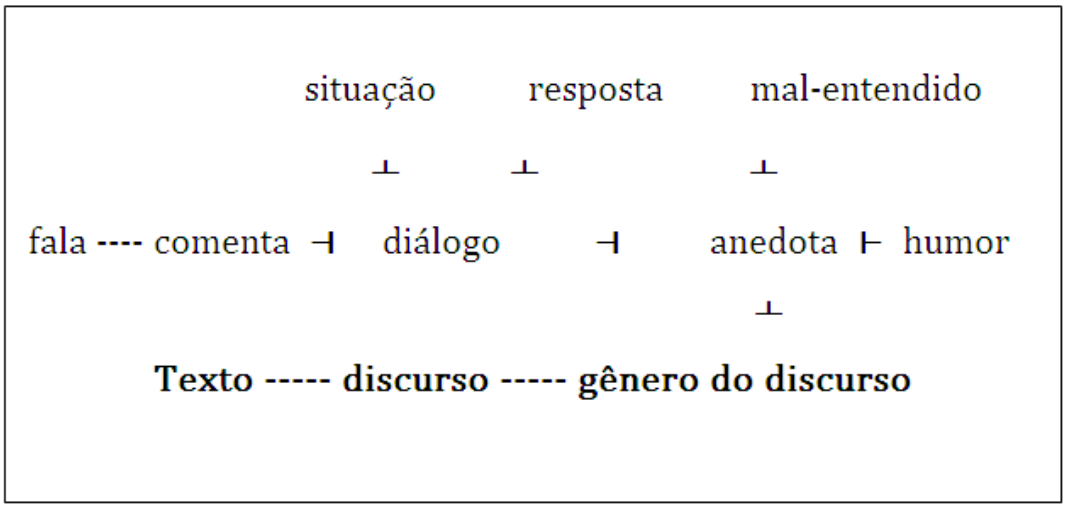
Texto, enunciado e discurso

Atentos ao problema da dificuldade de interpretação presente dentro e fora das salas de aulas brasileiras, nos propomos a estudar como esse assunto é abordado nos livros didáticos utilizados nas escolas. Para tal finalidade, optamos pelo livro *Português linguagens,* dos autores Cereja e Magalhães (2006), pois, segundo dados divulgados no portal do FNDE, este foi o livro de língua português mais distribuído no país no ano de 2017. Por essa razão, entendemos que analisar esse material pudesse nos ajudar a compreender como a interpretação das diversas formas de manifestações textuais vêm sendo ensinada.

Partindo da questão da interpretação, é que analisamos palavras à ela relacionadas. Dessa forma, discutimos neste trabalho os sentidos da palavra *texto* presentes no já citado livro didático. Fizemos um recorte e estamos apresentando o resultado da análise realizada do primeiro capítulo do livro, no tópico "A linguagem em foco: Texto, discurso, gêneros do discurso". Sendo assim, colaboramos com estudos que já vêm sendo desenvolvidos sobre os sentidos presentes nos livros distribuídos nas escolas brasileiras.

Ao darmos início ao estudo do referido capítulo, notamos que já no título há uma articulação por coordenação nos termos "Texto, discurso, gêneros do discurso", em que se cria uma relação de sinonímia entre os três itens elencados. Ou seja, da forma como está disposto, a primeira proposição que temos no livro é de que *texto*, *discurso* e *gênero do discurso* são a mesma coisa.

Mais abaixo, no corpo do texto, os autores propuseram uma atividade que apresenta o seguinte enunciado: "Leia esta anedota" . Anedota, aqui, está reescriturando *texto*, *discurso* e *gênero do discurso* por especificação, de forma a determinar os sentidos das palavras reescrituradas. As reescrituras continuam sendo feitas durante todas as questões da atividade, logo, temos *diálogo* reescriturando *anedota* por especificação e se articulando com *situação. Fala do pai* reescrevendo, também por especificação, *diálogo*, e em seguida, também reescrita *comentar*, que se articula com *sua época.* A *anedota* ainda aparece articulada com *humor* e *mal-entendido*, e torna a ser reescrita por *fala do pai* e *resposta do filho.* Para esse primeiro momento temos o seguinte DSD:

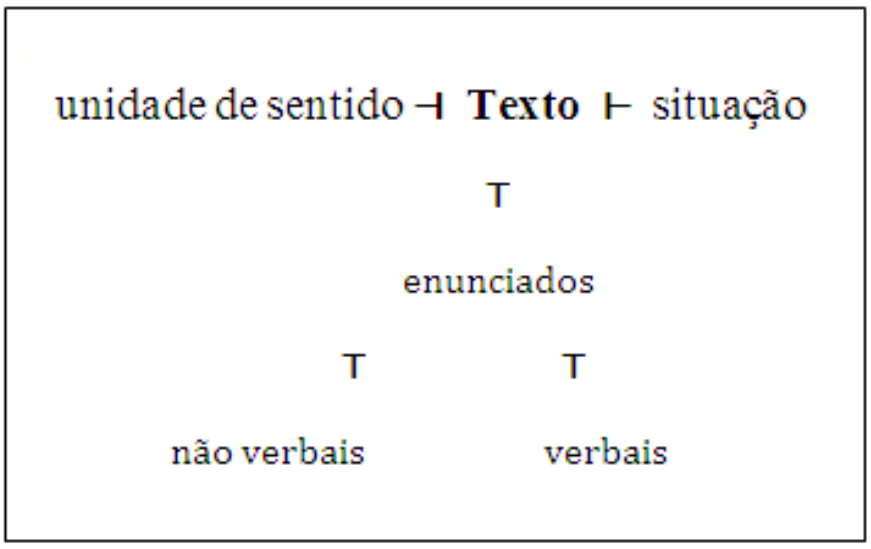


Quadro 1.

Como representado no DSD, nessa passagem do texto temos uma série de relações de sentidos que acabam determinando *texto* neste capítulo. Podemos, então, criar as seguintes paráfrases a partir do quadro acima: o texto é um discurso, assim como também é gênero do discurso. É uma anedota, composta por diálogos, falas e comentários, que gera humor a partir do mal-entendido que pode gerar. Não o bastante, o material ainda sinaliza que o diálogo só é possível dentro de uma situação, e como este também determina os sentidos de *anedota,* então a situação também incide sobre os sentidos da *anedota.*

Prosseguindo, os autores apresentam um box intitulado "Conceituando", no qual discutem uma série de conceitos mobilizados explícita ou implicitamente na atividade. Logo, tratam de definir para o aluno-leitor o que são: enunciado, texto e discurso. O que temos, já na primeira linha desse box é uma reescritura de *diálogo,* por repetição, que se articula com *enunciado.* Abaixo, *enunciado* é reescrito por definição e se apresenta articulado com "tudo que o *locutor enuncia*", *locutário* e *determinada situação.* Não o bastante, há uma articulação por coordenação entre *locutor enuncia* e *ele diz* que determina a enunciação como produto da necessidade de dizer algo a alguém. Isto é, os autores propõem que o locutor necessita de um locutário para que haja enunciação.

Ademais, no parágrafo seguinte, *enunciado* aparece reescrito por definição e repetição, além de estar articulado por incidência à *conjunto,* essa reescritura se articula à *texto* e *situação comunicativa.* O que se pode parafrasear aqui é que o texto é composto por vários enunciados, e este depende da situação comunicativa para ser construído. Em seguida, temos o fragmento: "Texto é um enunciado ou um conjunto de enunciados, verbais ou não verbais, que apresenta unidade de sentido.".Aqui, temos *texto* reescrito por repetição e definição, na medida que toda a passagem define o que é texto. Dentro dessa reescritura temos as articulações com *enunciado*, *conjunto de enunciados, verbais ou não verbais* e *unidade de sentido.* Assim pudemos construir o DSD a seguir:

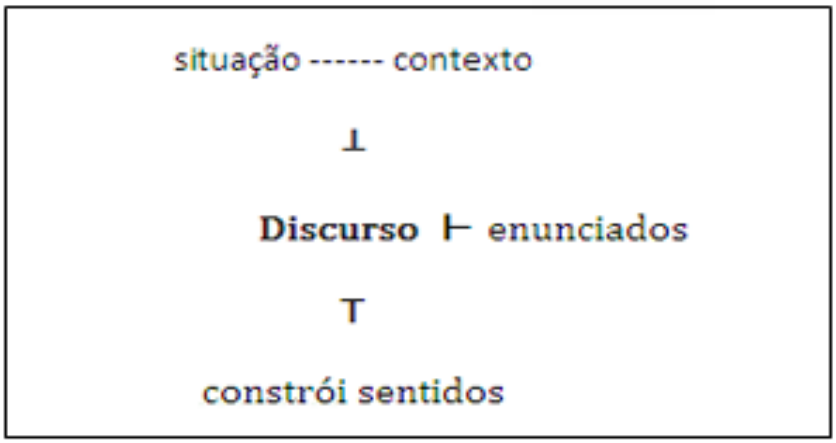


Quadro 2.

Como representado no DSD, *texto* é determinado por *enunciados*, *situação* e *unidade de sentido*, de outra maneira, poderíamos parafrasear da seguinte forma: o texto é um enunciado, ou vários deles, que são produto da situação conversacional e possuem uma unidade de sentido. Contudo, esse não é o aspecto mais interessante dessa passagem do texto. Como podemos notar no DSD acima, os enunciados, e não o texto, podem ser verbais ou não verbais, ou seja, a enunciação foi colocada em um plano onde entra, por exemplo, o imagético ou as notas musicais, visto não precisar, necessariamente, se dar de forma verbal.

Outro ponto importante neste capítulo, e a conceituação de discurso apresentada pelos autores. Nessa passagem os autores reescrevem *discurso* por repetição e, logo mais, fazem uma nova reescritura, contudo, esta segunda se dá por substituição e *discurso* aparece reescrito como *situação de comunicação*. Prosseguindo, os autores elencam uma série de fatores que fazem parte da situação comunicacional, a saber: "[...] quem fala, o que fala, com quem fala, com que finalidade, qual é o momento, que imagem o locutor tem do locutário [...]". Todos esses fatores situacionais são reescritos por condensação, pelos termos *situação* e *contexto*, e articulados ao que é dito pelo locutor.

Ainda sobre o discurso, temos um box informativo que possui uma reescritura por repetição e por definição de *discurso*. As articulações aqui presentes se dão com: *processo comunicativo, constrói sentidos, enunciados e elementos do contexto* - que aqui se trata de uma reescritura por substituição de *situação* e *contexto*. Para essa passagem, apresentamos o DSD:



Quadro 3.

Ilustramos, com esse DSD, as relações de determinação de sentidos em torno do *discurso,* e parafraseamos como: o discurso é composto por enunciados e dependem do contexto enunciativo para, assim, construir sentidos.

Considerações finais

Ao darmos início às análises, partimos da hipótese levantada pelo subtítulo do capítulo de que *texto* e *discurso* eram sinônimos, visto a articulação que inicialmente apresentam. Contudo, ao longo da análise, notamos que *texto* aparece definido como uma unidade de sentido, composta por um ou vários enunciados, e que necessita de uma situação comunicacional para se realizar. Ao passo que o discurso, apesar de também ser formado a partir de enunciados e depender do contexto, não é uma unidade de sentido, como o texto, mas sim o responsável por construir estes sentidos. Assim, podemos concluir que o discurso é o recurso enunciativo que constrói a unidade de sentidos presente no texto, ou seja, é através do discurso que se dão os sentidos da materialidade textual.

Por fim, a forma como os autores tratam a enunciação é que traz um problema de aplicação, pois como ensinar e lidar com uma enunciação que extrapola a verbalidade e toma proporções a abarcar qualquer tipo de signo linguístico? O conceito se torna defeituoso na medida em que sugere uma enunciação a nível semiótico, capaz de se dar em qualquer representação de signos humanos.

Referências

CEREJA, William. R.; MAGALHÃES, Thereza. C.. *Português linguagens.* São Paulo: Editora Saraiva, vol. 1, 2006.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Coleções mais distribuídos - pnld 2017 - anos finais do ensino fundamental.* Brasília, 2017, 1 p. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos Acesso em 26 mai. 2018.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento:* um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. A ENUMERAÇÃO FUNCIONAMENTO ENUNCIATIVO E SENTIDO. *Cadernos de Estudos Linguísticos***,** Campinas, v. 51, n. 1, p.49-68,2009.

MACHADO, Carolina de Paula. *Política e sentidos da palavra preconceito:* uma história no pensamento social brasileiro na primeira metade do século XX. Tese de doutorado. Unicamp. Campinas, SP, 2011.

MOLLICA, Maria Cecília; GUIMARÃES, Eduardo. "Domínio Semântico de Enunciação". In: *A palavra*: forma e sentido. Campinas: Pontes, RG Editores, 2007.

PÔSTER

AS FUNÇÕES TEXTUAIS DOS HIPERLINKS NO HIPERTEXTO

VICTORINO SOUZA DE VASCONCELOS[1]

Introdução

Este trabalho tem por finalidade analisar como ocorre as ações dos *hiperlinks* dentro do hipertexto e de que forma elas podem ser caracterizadas de acordo com uma analogia às funções dêiticas. O objetivo é identificar se as ações dos *hiperlinks* podem ser consideradas como função dêitica exofórica ou endofórica, conforme o conceito de hipertexto adotado.

Conceito de hipertexto

Em razão do hipertexto ser considerado como um texto híbrido e de característica multissemiótica, ele possui uma constituição inovadora, possibilitada por sua configuração digital. De acordo com Xavier (2002), a virtualidade do hipertexto o caracteriza como um modo de enunciação digital, em razão deste conter, no mesmo suporte e ao mesmo tempo, vários elementos semióticos como: imagem, som, a presença de vídeos e grafemas. Esses vários elementos semióticos também promovem, no hipertexto *online*, uma progressão a outros hipertextos, por meio dos *hiperlinks.*

Para compreendermos as funções do *hiperlinks* é necessário, primeiro conceituar o hipertexto. O linguista Antônio Carlos Xavier aponta: "por hipertexto, entendo uma forma híbrida, dinâmica e flexível que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade" (MAR-

1. Graduando em Licenciatura em Letras pela UNEB. Email: victorvasconcelos66@gmail.com

CUSCHI & XAVIER, 2010, p.208). De acordo com o teórico, a principal característica do hipertexto é a possibilidade híbrida.

Os teóricos Berk e Devin(1991), concebem o hipertexto da seguinte maneira:

> Hipertexto: a tecnologia de leitura e escrita não-sequenciais: O termo hipertexto refere-se a uma técnica, uma estrutura de dados e uma interface de usuário. [...] Um hipertexto (ou hiperdocumento) é uma coleção de textos, imagens e sons – nós – ligados por atalhos eletrônicos para formas um sistema cuja existência depende do computador. O usuário/leitor caminha de um nó para outro, seguindo atalhos estabelecendo ou criando outros novos. (BERK; DEVLIN,1991, p.543. *Apud* KOCH, 2007, p.24.)

Portanto, segundo os dois conceitos apresentados, pode-se compreender o hipertexto como um texto híbrido que possui uma multiplicidade semiótica com possibilidade de interligação a outros textos *online* por meio de nós, meios de ligação eletrônica que são concebidos como *hiperlinks.*

Dessa forma, estes dois elementos: a multiplicidade semiótica e a interligação entre textos de maneira ágil por meio dos *hiperlinks*, apresentam-se como características exclusivas aos hipertextos *online*, não sendo possível de aplicação nos textos impressos, pois os dois elementos em destaque tornam-se viáveis exclusivamente por meio da *internet* e dos dispositivos digitais, suportes do hipertexto *online.*

O que são *hiperlinks*

Os *hiperlinks* são mecanismos de ligação presentes em um hipertexto, isso é corroborado pelo fato de que ao serem acionados pelo hiperleitor[2], eles o projetam a outros textos, sendo assim, o *hiperlink* é o principal veículo de movimento no hipertexto. Para Xavier (2002), os *hiperlinks* são considerados como a ideia motriz do hipertexto, ou seja, o ponto que marca exclusividade e possibilita uma nova abordagem sobre a maneira de ler textos na internet. Os *hiperlinks* são o modo diferenciador do hipertexto, sendo também uma de suas principais características.

2. Hiperleitor: leitor (a) de hipertextos na internet. Também conhecido como navegador.

Dentro do hipertexto, segundo Xavier (2002) há dois subtipos de hiperlink: os de função enunciativa verbal e os de função enunciativa visual. Ambas podem ser observadas na imagem a seguir:

Imagem disponível em:https://educacao.uol.com.br/listas/veja-10-dicas-imperdiveis-para-fazer-uma-boa-redacao.htmacessado em 13 de março de 2018.

Enunciativa visual: esses *hiperlinks* têm como atribuição atrair a atenção do hiperleitor, na maioria das vezes, para o acesso a outros *sites*, que por sua vez, são de cunho comercial, promovem a apresentação de um produto, promoções de lojas e redes sociais. Esse *hiperlinks* podem afetar, de maneira negativa àquele que deseja uma leitura centrada e coesa, pois sua finalidade não é atribuir conteúdo à hiperleitura[3], mas sim, seduzir os leitores à área de vendas de produtos ou às redes sociais. Sendo dessa maneira, um meio de desorientação do hiperleitor pois este, ao adentrar um *site* comercial, corre o risco de não mais voltar ao conteúdo da primeira leitura no hipertexto.

Enunciativa verbal: os *hiperlinks* verbais são, em grande parte, uma possibilidade de acesso a temas que estejam de certa forma interligados com um tema proposto na pesquisa. São eles os responsáveis por promoverem uma progressão coerente, pois estão interligados por palavras-chave, *links* e assunto relacionados. Esses *hiper-*

3. Hiperleitura: leitura em hipertextos

links são disponibilizados pelo autor do hipertexto com a finalidade de promover interligação de hipertextos que estejam interligados por assuntos. Esses, ao contrário dos *hiperlinks* visuais, se utilizados promovem coerência no processo de hiperleitura.

Ainda dento do campo da subdivisão dos *hiperlinks*, há ainda outras duas características que podem ser destacadas, são elas: os *hiperlinks* móveis e os fixos. Essas duas características são apresentadas por Ingedore Koch (2007), pois, segundo a teórica os *hiperlinks* também podem ser subdivididos em duas categorias, sendo conhecidos como os fixos: aqueles que ocupam espaço estável e constante no *site*; e os moveis que são aqueles que flutuam no espaço hipertextual. Com base no pensamento de Koch (2007), a maioria dos hipertextos *online* apresentarão na sua constituição hipertexual os *hiperlinks* fixos e os móveis.

Na imagem a seguir, é possível observar a ocorrência e a identificação das duas modalidades de *hiperlinks*. Tantos os fixos como os móveis apresentam-se na superfície dos hipertextos. Analisemos a seguinte imagem:

Imagem disponível em:https://www.infoescola.com/portugues/concordancia-nominal/acessado em 13 de março de 2018.

No exemplo mostrado, nota-se que *hiperlinks* fixos no *site* promovem como uma espécie de trilhas prefixadas no hipertexto, pelas quais o hiperleitor poderá

ter acesso aos conteúdos do *site*. Eles são como uma rota que fazem parte da *homepage*[4], funcionam como um menu de apresentação pelo o qual pode-se escolher por onde começar sua leitura, se pelos "conteúdos", "notícias" ou "exercício".

Já os *hiperlinks* moveis ou flexíveis, são aqueles que mudam de acordo com o tema do hipertexto. Em grande parte, os moveis estão atrelados ao conteúdo do hipertexto, sendo passível de deslocamento no texto conforme o tema selecionado. Eles podem contribuir para uma leitura coerente, porque estão interligados por temas afins.

No entanto, há outra modalidade de *hiperlinks* moveis, é aquela que fazem referência a *sites* de propaganda, eles flutuam sobre a superfície do hipertexto. Esses, no entanto, não agregam ao hipertexto informações completares, mas sim, tornar-se uma possível rota de desfoque da leitura.

Funções textuais dos *hiperlinks*

O hipertexto mesmo sendo uma modalidade de enunciação digital, possui elementos textuais comuns a todos os textos que possibilitam o processo de coesão textual. Segundo Marcuschi (2008) uma das modalidades de coesão necessária ao texto é a coesão referencial, ele ressalta "chamo, pois, de coesão referencial aquelas em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro (s) elementos do universo textual" (MARCUSHI, 2008, p. 108).

Dentro de uma esfera geral do texto, os elementos textuais responsáveis por promoverem o processo de referenciação são os demonstrativos, esses que por sua vez, desempenham funções semântico/referencial denominadas de dêiticas. Segundo a Gramática Normativa, os demonstrativos com funções semântico/referencial são os pronomes de terceira pessoa; os pronomes possessivos; os pronomes demonstrativos e os artigos definidos. Esses são elementos que têm por função apontar, retomar e designam-se para assegurar a ligação entres os termos presentes nos textos, promovendo a coesão textual e desempenhando funções dêiticas.

4. Homepage é a página inicial de um site, ou seja, é a porta de entrada.

As funções dêiticas de cunho referencial são divididas em duas categorias: a endófora e a exófora. Esta acontece quando há uma referência a elementos que não estejam dento do texto de origem e, de acordo com Marcushi (2008), são externos ao texto. Já aquela promove referência no interior do texto, ou seja, dentro do próprio texto. A endófora, por sua vez, subdivide-se em duas categorias: a anáfora, de cunho retrospectivo, ou seja, de retomada; e a catáfora, de cunho prospectivo, quando aponta para um termo que virá no texto.

Como tratado anteriormente, o hipertexto, por ser também um texto, possui características textuais comuns aos outros textos, e a refenciação é uma delas. Nota-se que por ser configurado também por grafemas, consequentimente, o processo de refenciação, no hipertexto, é igualmente desempenhado pelos demonstrativos de teor semântico/referencial. No entanto, há uma particularidade no hipertexto, que é presença dos *hiperlinks*, estes que estabelecem relações entres os vários textos interligados por meio de *links*, pois, no hipertexto *online*, as funções semântico/referencial dêiticas também podem ser desempenhadas pelos *hiperlinks*. Sobre esse ponto Koch ressalta que,

> Os links são dotados de função dêitica pelo fato de monitorarem a atenção do leitor no sentido da relação de focos de atenção, permitindo-lhe não só produzir uma leitura mais aprofundada e rica em pormenores sobre o tópico em curso, como também cercar determinado problema por vários ângulos, já que remetem sempre a outros textos. (KOCH, 2007, p. 26).

Portanto, o que se procura investigar é como pode-se denominar esse processo de interligação entre hipertextos por meio dos *hiperlinks*: se de forma exofórica ou endofórica[5]. Todavia, para chegar a uma denominação do processo referencial dos *hiperlinks*, o conceito de hipertexto será predominante, pois a depender do conceito, a função dêitica do *hiperlinks* pode oscilar entre endófora e exófora.

5. Usa-se esses termos pelo fato de ainda termos as funções dos textos impressos como parâmetro para o hipertexto.

Função dêitica dos *hiperlinks*

A partir do conceito de Berk e Devin (1991) que concebem o hipertexto como uma coleção de textos interligados por meio nós (*links*), formando um hiperdocumento. Podemos conceber que, mesmo com ligações entre diversos textos, o hipertexto é concebido como um único documento e, assim, consequentemente, os *hiperlinks* promoverão interligações entre hipertextos que estejam de alguma forma anexados a este único hiperdocumento. Dessa maneira, a função dêitica responsável por fazer referência dentro do próprio texto e a função endofórica.

No entanto, dentro da função endofórica surgem duas possibilidades de funções dêiticas para os *hiperlinks*, estes podem ser de caráter remissivo (anafórico) ou prospectivo (catafórico). Para os teóricos Xavier (2002) e Koch (2007) as funções dos *hiperlinks* são semelhantes aos dos elementos dêiticos catafóricos, pois eles proporcionam uma projeção ao próximo hipertexto. Por esse viés, os *hiperlinks*, segundo os teóricos, promovem ações que possibilitam a progressão textual dento do próprio hipertexto.

Em vista disso, podemos presumir que a possiblidade de uma ação catafórica, prospectiva por parte dos *hiperlinks* é uma hipótese que ganha espaço entre os teóricos, pois para eles a natureza dos *hiperlinks* é, necessariamente, prospectiva, ou seja, de projetar o hiperleitor para o próximo hipertexto. Podemos observar se o processo de ação prospectiva dos *hiperlinks* ocorre no exemplo que segue:

Imagem disponível em:https://www.infoescola.com/portugues/analise-morfologica/acessado em 13 de março de 2018.

Nessa primeira imagem, há o acionamento do *hiperlinks* que tratará sobre o conteúdo "afixo". Simulamos que o hiperleitor, em uma pesquisa sobre o tema "Análise morfológica" se depare com vários *hiperlinks* disponibilizados no hipertexto, que são as palavras em cor verde, e então opta por acionar o *hiperlink* " afixo". Com essa ação o *hiperlink* projetará o hiperleitor para o seguinte hipertexto, como podemos observar na próxima imagem:

Imagem disponível em: https://www.infoescola.com/portugues/afixos/acessado em 13 de março de 2018.

Essa imagem é a consequência do acionamento do *hiperlink* " afixo", a ação aconteceu de forma prospectiva, o hiperleitor foi ejetado por meio dos *hiperlinks*, que desempenharam função dêitica catafórica. Para corroborar essa tese Xavier ressalta que, "o *hiperlink* com função dêitica assume um caráter essencialmente catafórico e prospectivo, ou seja, está sempre pronto a ejetar[6] o hiperleitor para fora daquele *website*" (XAVIER, 2002, p. 166). Ainda reforçando o argumento, Koch (2007) comenta que, "os links funcionam, portanto, como portas de entrada para outros espaços, visto que remetem o leitor a outros textos virtuais que vão incrementar a leitura" (KOCH, 2007, p. 27).

6. Lançar para fora, ger. com força; expelir, projetar.

Considerações finais

Com base nos argumentos dos teóricos Xavier (2002) e Koch (2007) e a partir das análises das páginas do *site Infoescola*, consideramos que a função dêitica que mais se adequa às ações promovidas pelos *hiperlinks* é a função dêitica catafórica. Esse posicionamento ocorre por dois motivos: i) pelo fato do hipertexto se considerado como um único grande texto, ou um hiperdocumento fruto da interligação entre textos por meio dos *links*; ii) por ser um único hipertexto, os *hiperlink* somente podem fazer referências a outros hipertextos que esteja ligado por alguns *links*, e consequentemente, dentro do mesmo espaço na internet, ou no mesmo *site*. Fazendo uma analogia às funções dêiticas, sabemos que, quando há um processo de refenciação dentro do mesmo texto temos a função endófora, e que se há um processo de referenciar com caráter prospectivo, ou seja, para o termo vindouro, tem-se a função dêitica catafórica. Portanto, os *hiperlinks*, dentro do hipertexto concebido com um único hiperdocumento, comportam-se de forma dêitica na função semântico/referencial de característica catafórica.

Referências

KOCH, Ingedore. G.V."*Hipertexto e Construção do Sentido*". Alfa, São Paulo, vol.51. n.1, 2007,23 38URLhttp://piwik.seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1425/1126Acessado em 25 de set. de 2016

MARCUSCHI, Luiz Antônio.; XAVIER, Antonio Carlos, (orgs.). *Hipertexto e Gêneros Digitais*: novas formas de construção de sentido. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Hipertexto na sociedade da informação*: a constituição do modo de enunciação digital. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002. Tese de Doutorado

SESSÃO TEMÁTICA

A ADMISSIBILIDADE DO IMPEACHMENT DE DILMA ROUSSEFF COMO ACONTECIMENTO DISCURSIVO

MILCA BORGES LUZ[1]
MARIA DA CONCEIÇÃO FONSECA-SILVA[2]

Introdução

Neste trabalho, apresentamos parte de resultados de pesquisa desenvolvida no Laboratório de Pesquisa em Análise de Discurso – LAPADis/Uesb. Discutimos a Admissibilidade do *Impeachment* de Dilma Rousseff na Câmara dos Deputados, ocorrida em 17 de abril de 2016, como um acontecimento discursivo. Para tanto, fizemos um percurso pelos confrontos discursivos que, conforme Pêcheux ([1983] 2015a), são responsáveis por prefigurar discursivamente o acontecimento. Desse modo, tratamos da circulação-confronto de formulações que antecedem a Sessão de Votação pela Admissibilidade do *Impeachment*, com o objetivo de compreender seu funcionamento e como ele dá forma e figura o acontecimento, apressando a sua emergência.

Materiais e métodos

Quanto a abordagem, a pesquisa foi qualitativa/quantitativa, posição que nos coloca mais atentos aos riscos de excessiva confiança que podem comprometer o

1. Mestre em Linguística pela UESB. Participa do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso (GPADis/Uesb/CNPq), onde desenvolve pesquisa em Análise de Discurso.

2. Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora Titular/Pleno da UESB, onde atua como professora pesquisadora do quadro permanente do PPGLin e do PPGMEMORIALS. Co-editora do periódico Estudos da Língua(gem). É líder do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso; (GPADis/Uesb/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Estudos da Língua(gem) (GPEL/Uesb/CNPq). Pesquisadora nível 2 do CNPq.

gesto de interpretação que operamos na construção do arquivo e do *corpus* discursivo. Seus objetivos foram descritivo/interpretativo, pois em Análise de Discurso não existe descrição sem interpretação, mas batimento entre as duas (ORLANDI, 2009). E o procedimento utilizado foi o a análise discursiva de caso da Sessão de Votação pela Admissibilidade do *Impeachment* da Ex-Presidente Dilma Rousseff, na Câmara dos Deputados.

O arquivo analítico da pesquisa foi composto de: i) materialidades discursivas extraídas de sites de notícias sobre as manifestações populares de 2013, 2015 e 2016 e e da mídia impressa nacional e internacional, que noticiaou sobre o resultado da votação pela admissibilidade do *impeachment* de Dilma Rousseff; ii) materialidade discursiva audiovisual da Sessão Votação pela Admissibilidade do *Impeachment* de Dilma Rousseff da Câmara dos Deputados, que foi assistida e depois transcrita, principalmente as justificativas dos quinhentos e onze deputados que votaram na referida sessão. O *corpus* discursivo foi constituído de Sequências Discursivas (SDs) extraídas do referido arquivo analítico. No gesto de descrição e interpretação das sequências discursivas analisadas, mobilizamos conceitos teóricos do quadro epistemológico da Análise de Discurso.

Resultados e discussões

Acreditamos, com Pêcheux ([1983] 2015a), que para um acontecimento emergir, funciona antes toda uma circulação-confronto de formulações, capaz de antecipar sua vinda ou mesmo de impedí-la. Esses confrontos discursivo, ainda segundo o autor, fazem trabalhar “formulações (retomadas, deslocadas, invertidas, [...])” (p. 20) muito antes do acontecimento, prefigurando-o discursivamente.

Destacamos neste trabalho a circulação-confronto de discursos materializados na mídia (revista e sites de notícias), durante o segundo mandato de Dilma. Em todos os espaços funcionaram discursos que pressupõem o acontecimento e também discursos que objetivam antecipar ou impedir sua chegada.

Circulação-confronto de formulações nas manifestações populares e em suportes midiáticos

Nas manifestações de 2013, a circulação-confronto de formulações apontou insatisfação popular pelo aumento da tarifa de transporte coletivo, baixa qualidade dos serviços públicos, atuação da "classe política", repressão policial, corrupção política, gastos com a Copa do Mundo; problemas na educação e na saúde pública, etc. E nas manifestações de 2015, a circulação-confronto atualizou as manifestações de 2013, e foi ainda mais acirrada entre manifestantes favoráveis e contrários o *impeachment* de Dilma Rousseff.

Considerando o que defende Pêcheux ([1983] 2015a), a circulação-confronto de formulações que apontam o Brasil dividido entre petistas e antipetistas no acontecimento das eleições de 2014, conforme Brito (2016), prosseguiu ao acontecimento e continuou funcionando também nas ruas, em suportes midiáticos, nos protestos de 2015 e, como veremos mais adiante, na Sessão pela Admissibilidade do *impeachment* de Dilma Rousseff, atualizando o funcionamento da posição de sujeito petista e antipetista e dando forma e figura ao acontecimento da abertura do processo.

O acontecimento discursivo da Admissibilidade do Impeachment de Dilma Rousseff

O resultado da votação, transmitido e também reproduzido e comentado por diferentes meios de comunicação de massa, representou um sentido aparentemente estabilizado, pois foi o resultado de toda circulação-confronto que o antecedeu o acontecimento. Na noite do dia 17 de abril de 2016, todo o país assistiu ao número de votos na Sessão Especial, que autorizou a abertura do pedido de *impeachment* de Dilma Rousseff.

Entretanto, este evento que remete ao logicamente estabilizado pela evidência das tabelas e gráficos, e pela aparente transparência no seu modo de significar, é, no sentido de Pêcheux ([1983a] 2015; ([1983b] 2007), opaco. E a opacidade se inscreve no "jogo oblíquo de suas denominações" que são os enunciados. A circulação-confronto de formulações que aconteceu antes e durante a votação, mostram a não-transparência do sentido sobre o acontecimento, pois não produzem os mesmos

efeitos de sentido, já que os confrontos discursivos prosseguem ao acontecimento do dia 17 de abril. Tais formulações postas em circulação na Sessão de Admissibilidade são marcadas pelo encontro de uma atualidade e de uma memória constituídas pela circulação-confronto de formulações que as precederam. O resultado da votação teve sentido aparentemente estabilizado, e portanto caberia perguntar, por exemplo, "quem está em vias de sair da presidência?", "O PT?", "A esquerda?", "quem é a "querida" do "Tchau, Querida", a que se refere a formulação repetida e que precedeu ao acontecimento?"

Os confrontos discursivos prosseguiram ao Acontecimento, produzindo diferentes significações, como a exemplo das SDs 1 e 2:

> 1. **Câmara aprova pedido de impeachment e afastamento de Dilma se aproxima.** A Câmara dos Deputados aprovou neste domingo o pedido de abertura de processo de impeachment contra a presidente Dilma Rousseff, **tornando seu afastamento da Presidência praticamente irreversível**. (Terra – 17/04/2016 às 23h23)
>
> **2. El golpe institucional contra Dilma Rousseff ya está en marcha.** La oposicion consiguio en la camara de diputados los 342 votos necesarios para iniciar el juicio politico contra la primera presidenta mujer del pais. (Jornal argentino Página 12, publicado em 17 de abril de 2016, às 19h56min)

O efeito metafórico destacado em negrito nas formulações acima resulta de uma tensão entre a paráfrase, ou o retorno ao mesmo no espaço do dizível, e a polissemia, ou o deslizamento de sentido, visto que é possível identificar identificamos efeitos de sentido negativos e positivos sobre o resultado da votação, o que indica a tentativa tanto de impedir quanto de apressar um outro acontecimento futuro, a aprovação do *Impeachment* no Senado.

Podemos dizer que as formulações postas em circulação-confronto na noite de 17 e no dia 18 de abril de 2016 marcam o encontro entre uma atualidade e uma memória e um antes e um depois do acontecimento. Há uma memória atravessada por uma série de situações inéditas na história do Brasil: a eleição do primeiro governo de esquerda a chegada do PT ao poder, a chegada de um operário ao poder, a chegada da primeira mulher a presidência do país, que marcou, como nos mostra Fonseca-

Silva (2012; 2013), o funcionamento de uma posição de sujeito que representa todas as gerações de mulheres que lutaram e resistiram para ocupar a posição de sujeito de poder político, além de evocar também uma memória da história política de Dilma Rousseff, como mulher que ocupou antes a posição de sujeito político como guerrilheira que lutou contra a ditadura militar em favor da democracia do país.

Na análise do enunciado "Tchau, querida", que foi retomado na sessão, não como acontecimento, mas para reafirmar o acontecimento trabalhado antes em outros lugares, sobredeterminando-o e ressaltando sua equivocidade, produzindo efeitos de sentido diversos, alguns negativizando, outros positivizando o resultado, além de promover o encontro entre uma atualidade (o presente do acontecimento) e uma memória que foi evocada para ser ressignificada, qual seja a memória da esquerda ou do PT no poder no Brasil. Enunciados como "Fica, querida!"; "Tchau, querida democracia!"; "Tchau, querida urna eleitoral!", "Tchau, querida aposentadoria!"; "Tchau, querida farmácia popular!". Tal enunciado que surge com um efeito de sentido fraternal e carinhoso no tratamento de Lula para com Dilma, desliza-se então para um efeito de sentido de "expulsão" da então presidente do cargo, durante a Sessão de votação e continuou produzindo efeitos depois do resultado da votação, evidenciando mais uma vez a opacidade do acontecimento.

Considerações finais

A circulação de confrontos discursivos que antes e durante a Sessão de votação funcionou de modo a tentar antecipar/impedir a chegada do acontecimento da Admissibilidade do Processo de *Impeachment*, prefigurou discursivamente. Além disso, tal admissibilidade se configurou como um Acontecimento Discursivo, uma vez que o resultado se inscreve sob a aparência do sentido logicamente estabilizado, mas constitui-se profundamente opaco, gerando efeitos de sentido diversos, alguns negativizando, outros positivizando o resultado, produzindo diferentes significações, além de promover o encontro entre uma atualidade (o presente do acontecimento) e uma memória que foi evocada para ser ressignificada, qual seja a memória da esquerda ou do PT no poder no Brasil, além da história das gerações de mulheres que lutaram e resistiram para se subjetivarem em posições de poder na sociedade brasileira.

Referências

BRITO, Eliane de Jesus. *Memória discursiva e efeitos-sentido de divisão do Brasil em processos de eleições presidenciais*. 89 f. Dissertação (mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. Memória, mulher e política: *do governo das capitanias à presidência da república, rompendo barreiras*. In TASSO, I., NAVARRO, P. (Org.) . *Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas*. Maringá: Eduem, 2012. p. 183-208.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*.. Campinas – SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. Edição original: 1983a.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARAD, Pierre. e outros. *Papel da memória.* Campinas -SP: Pontes, 2007. Edição original: 1983b.

SESSÃO TEMÁTICA

A ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS NO GÊNERO PETIÇÃO INICIAL CRIMINAL

MAGNO SANTOS BATISTA[1]

Introdução

Os mecanismos linguísticos servem a língua para a construção argumentativa dos interlocutores. As palavras tornam-se o alicerce da formulação da verdade. Essas, constituem no campo jurídico como peças principais do processo jurídico, sobretudo na vara criminal. E dentre um dos recursos linguísticos utilizados pelos os operadores do direito estão os marcadores discursivos. Estes são considerados, neste texto, unidades linguísticas, as quais orientam o discurso e guiam as inferências.

Sendo assim, analisar sob a ótica da análise linguística o gênero petição criminal, é penetrar em um universo em que o jogo persuasivo e a batalha para convencer o outro é algo constante e durador. As petições iniciais criminais configuram como documento que introduz a defesa prévia do indivíduo e que marca o início de um longo/curto processo jurídico. E durante esse período, a escolha lexical, a narração dos fatos e a argumentação do advogado. São mecanismos utilizados pelos autores para atenuar a pena ou absolver o réu.

Analisar os recursos linguísticos no gênero petições iniciais criminais, é buscar entender como se dá o processo persuasivo e a competência linguística do locutor e, sobretudo, a importância dos itens linguísticos na construção do texto. No entanto, acreditamos que esses elementos estão, isto é, o léxico, a narração e os marcadores discursivos, a serviço do discurso e orientam o discurso, desencadeando as intenções comunicativas dos interlocutores.

---

1. Doutorando em Língua e Cultura – UFBA (Universidade Federal da Bahia); professor de Língua Portuguesa da Faculdade de Ilhéus (CESUPI).

E dentre os itens linguísticos que contribuem para a construção argumentativa dos sujeitos estão os marcadores no discurso. Estes apresentam várias funções, isto é, o marcador não exerce apenas a função de contra-argumentar, e sim, a adição, comparação, compensação etc. Essas novas atribuições discursivas contribuem para a defesa da hipótese de que restringir o marcador a função prototípica, é descaracteriza o discurso e a heterogeneidade linguística e, principalmente, a capacidade dos locutores de criar inúmeros mecanismos e direcionar as suas intenções comunicativas.

O artigo, a princípio, apresenta a definição e as particularidades do gênero petição e a importância do gênero nas peças jurídicas. Logo após, apresentamos a análise. Nesta apresentaremos as marcas discursivas e as inferências produzidas a partir do uso dos itens linguísticos. E por fim, as considerações finais.

O gênero petição

Os gêneros discursivos fazem parte da comunicação verbal, permitem a interação entre os indivíduos nos diversos espaços sociais e exigem deles diferentes usos da linguagem. Além disso, os discursos que circulam nos gêneros primários e secundários são estabelecidos pela relação recíproca da compreensão ativa e responsiva dos interlocutores.

Nas diversas esferas sociais, os gêneros discursivos constituem-se de formas próprias e linguagens imbricadas entre várias culturas. O jornalismo, a publicidade, a literatura, a internet, compõem-se de enunciados que pertencem a distintas realidades linguísticas. Nessas inúmeras formas do dizer, os interlocutores, comunicam-se e dirigem-se ao outro, evidenciando o seu projeto discursivo.

> Assim um diálogo perde sua relação com o contexto da comunicação ordinária quando, por exemplo, para um texto artístico, uma entrevista jornalística, um romance ou uma crônica. Adquire, assim, os matizes desse novo contexto. (Machado, 2012, p.156)

O texto artístico, a entrevista jornalística, o romance e a crônica inseridos no contexto da comunicação produzem falares, constituem-se de comportamentos humanos e apresentam aspectos que fazem parte da individualidade e coletividade humana. Na relação entre as particularidades individuais dos sujeitos e a coletividade,

constitui-se o jogo discursivo. Nesse jogo discursivo, a presença de inúmeros elementos a exemplo do contexto e dos enunciados linguísticos contribui para a predominância da intenção do autor. Machado (2012, p.157), diz que "a intenção do autor se realiza em função de uma escolha efetuada dentre as formas estáveis dos enunciados".

Enfim, os gêneros discursivos são entidades sociais que atendem as necessidades comunicativas dos falantes. E são diversos os gêneros discursivos, dentre eles, as petições iniciais criminais que pertencem ao ambiente jurídico e que os locutores são obrigados a seguir as exigências do gênero, isto é, as suas regras e particularidades. Para Bakhtin (2010, p.261-262),

> O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso.

As características que caracterizam o gênero discursivo petição inicial refletem as condições de produção do ambiente jurídico e, o conteúdo, o estilo e a construção composicional garantem a particularidade linguística dos enunciadores e a discursividade dos enunciados que compõem o gênero. E algumas particularidades assinalam a individualidade e o estilo dos autores. Além disso, as petições iniciais criminais marcam o início da batalha jurídica entre o advogado de defesa, o promotor e o juiz. De acordo com Luz (1998, p.7),

> A petição inicial é o instrumento pelo qual o autor, através de advogado constituído, solicita ao juiz a prestação jurisdicional para o seu direito, propiciando o início da ação ou do processo judicial. Entretanto, para que a

> petição produza seus jurídicos e legais efeitos, é necessário que atenda a certos requisitos, todos eles determinados pelo Código de Processo Civil.

Os requisitos apontados por Luz (1998), são a utilização de itens que configuram a estrutura macro e micro do gênero, ou seja, o uso de pronome de tratamento, a descrição das características físicas, sociais e econômicas dos indivíduos, o pedido, a narração dos fatos, a argumentação pautada nas leis jurídicas e a conclusão com a reiteração da solicitação. Esses enunciados individualizam o gênero e condiz com a realidade do ambiente jurídico. Para, Harter (apud Othon Sidon, 2009, p.16), "em seu "Dicionário Jurídico", a petição inicial é a "peça escrita forense com que se abre o processo e na qual o autor formula seu pedido, mediante a exposição dos fatos e do direito em que fundamenta a provocação judicial".

Essas características acompanham todos os tipos de petições, incluindo, as criminais que são várias, dentre elas, a defesa prévia e as alegações finais. Nessas, o advogado utiliza todos os recursos supracitados para atender os anseios do réu, ou melhor, o desejo do autor do crime, que é a liberdade.

Tanto a defesa prévia, quanto as alegações finais, a intenção comunicativa do locutor é convencer ao juiz da inocência do cliente, ou dependendo do crime, solicitar a diminuição da pena do réu. E no prélio argumentativo, os aspectos linguísticos constituem como itens essenciais para que advogado alcance o objetivo principal, porque o uso inadequado ou que não atenda a sua intenção comunicativa contribui para a produção de inferências contrárias a este.

Assim, o gênero discursivo petição inicial através dos elementos estilísticos, composicionais e o conteúdo atende as necessidades dos locutores e cumpre o seu papel discursivo de que é iniciar a batalha jurídica entre o locutor/advogado e os interlocutores/juiz.

Na próxima seção verificaremos algumas concepções acerca da argumentação, marcadores discursivos e orientação discursiva.

A análise linguística-discursiva em petições criminais

A heterogeneidade da língua permite aos locutores conduzir os enunciados e orientar o discurso. A condução dos enunciados depende da competência discur-

siva dos falantes e a capacidade de persuadir o outro através do uso dos mecanismos linguísticos. Nessa busca, os advogados, promotores e juízes projetam os argumentos de acordo com as intenções argumentativas. E para tal, utilizaremos alguns excertos de três petições criminais pesquisadas na vara criminal do fórum de Itabuna-Bahia-Brasil. Conforme Granzinoli (2009, p.20-21)

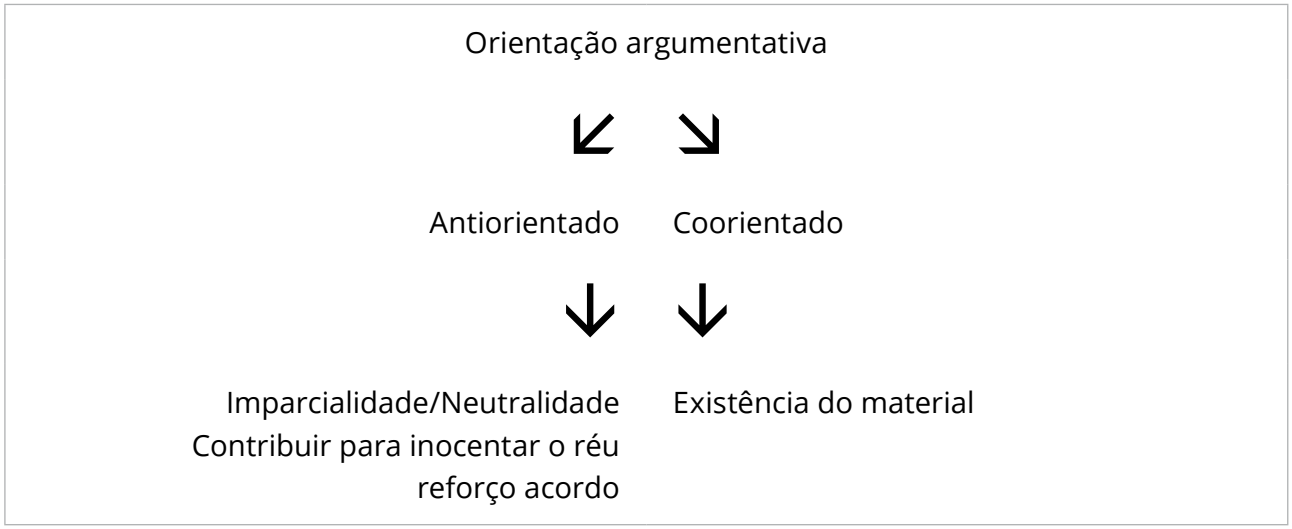
> Numa decisão jurídica, como também em qualquer ação humana, existe distinção entre explicação e justificação. As razões explicativas pretendem demonstrar como se chegou a determinada decisão, com a legislação utilizada etc., ao passo que as razões justificativas pretendem que aquela decisão seja considerada correta ou aceitável.
> A argumentação, sob esse prisma, seria uma atividade, ao passo que o argumento seria o resultado dessa atividade. Na argumentação, existem pelo menos quatro elementos: 1) uma linguagem – a argumentação é uma atividade linguística, e o argumento, o seu produto, através de enunciados; 2) uma conclusão – o ponto final da argumentação; 3) uma ou várias premissas – os pontos de partida da discussão; e 4) uma relação entre as premissas e a conclusão.

Nesse sentido, o jogo argumentativo constitui-se de várias peças em que há predominância da competência argumentativa e das intenções comunicativas explícitas e implícitas no texto, bem como, dos itens linguísticos e discursivos que compõem o texto, que neste caso, são as petições iniciais criminais. Vamos para a análise do primeiro excerto:

> "[...] que se lembra de um fato referente a uma pia no bairro conceição mas não se lembra do acusado. Que não se lembra se a pia foi subtraída de uma construção ou encontrada em uma construção [...]".

Esse excerto foi extraído da petição impetrada pela Defensoria Pública à juíza da primeira Vara Crime. O acusado foi denunciado pelo furto de alguns objetos. Nas alegações finais, o defensor público reitera a fala da única testemunha judicializada.

Assim temos a seguinte orientação argumentativa:



O enunciado acima apresenta a partir do uso das partículas *se*, *mas* e *não,* contribuem para as seguintes orientações:

O fato de destacar a não lembrança do acusado e da inexistência do fato. Esse argumento tornar-se antiorientado em decorrência do argumento da promotoria que o réu praticou o furto.

A procura pela imparcialidade e neutralidade, isto é, a testemunha não quer compromete-se com ação penal, além disso, há um outro fator em evidência, a omissão para a justiça corresponde crime. Portanto, é mais aconselhável usar os termos que não se lembra.

A vontade de ajudar os réus a adquirir a absolvição, porque ao implantar a dúvida, a possibilidade de o juiz na sentença optar pela remição é bem maior. A justiça não opera na dúvida/contradição, e sim na certeza/provas. Inclusive, a defensoria pública utiliza outra estratégia para validar a assertiva acima. Segue abaixo o trecho extraído da petição, que é uma citação, que configura como argumento de autoridade:

> [..] norteia nosso sistema processual penal, o princípio do in dubio pro reo ou do favor rei, muito bem delineado pelo não menos renomado processualista Fernando Capez, segundo o qual "a dúvida sempre beneficia o acusado. Se houver duas interpretações, deve-se optar pela mais benéfica; na dúvida, absolve-se o réu, por insuficiência de provas.

Em síntese temos: recordação do fato por parte da testemunha; a inexistência da lembrança do réu no local do furto; a função prototípica do enunciado e também

a não culpabilidade do réu, porque a única testemunha não lembra do acusado, então, o réu é inocente, pois não há provas contra o mesmo.

Acredita-se que essas considerações condizem com a intenção comunicativa do autor, pois o interesse da defensoria pública é absolver o réu, e o uso dos marcadores *se, mas, não,* contribuem diretamente para a formulação da dúvida, como dito e referenciado antes, possibilitam a inexistência de provas. Não existindo provas, o réu é inocente. Para Plantin, (2008, p.83) Do ponto de vista científico, uma proposição é refutada se for provada que é falsa. Do ponto de vista dialogal, a realidade é da conclusão.

Percebe-se no enunciado analisado que ambos pontos de vista entrelaçam a favor do réu, porque cientificamente não há provas que refutem a proposição de culpa e a conclusão do diálogo, possivelmente, a absolvição do réu. Para Guimarães (2001, p.24)

> [..] a argumentação é vista como a busca da persuasão de um auditório (alocutário) pelo autor. Nesta perspectiva é que se pode dizer que a relação locutor/alocutário é constitutiva da enunciação, no sentido de que esta se faz na procura de procedimentos próprios para persuadir o alocutário. Ou seja, a representação do alocutário constitui o próprio modo de argumentar.

Em outro enunciado encontramos a seguinte proposição:

> É cristalino o entendimento do Jurista Fernando da CostaTourinho Filho, ao asseverar "Que o Estado tem interesse de punir o infrator da norma jurídica". *Mas*, para ver satisfeito esse interesse surge outro, que é de agir, interesse nitidamente processual, cujo objetivo é a satisfação do interesse primário, através do Órgão jurisdicional.

A discurso do Jurista Fernando da Costa Tourinho Filho é encontrado em duas petições, das três analisadas. Isto quer dizer que o autor corresponde uma autoridade no assunto, ou seja, é reconhecido no campo jurídico. Além disso, a citação no texto não é marcada pelo uso das aspas, isto nos leva a crer que a autora da petição não se preocupa com normas estabelecidas pela ABNT, pois não cita o ano e nem o número da página que extraiu a citação. Este fato é recorrente nas três petições analisadas.

Acredita-se que esse detalhe não seja importante e que o enunciado é de conhecimento do alocutário. Além disso, o conector contra-argumentativo *mas* apresenta as seguintes relações semântica-discursivas: relação de causa-consequência, que a ação é uma consequência da punição; a expressão apositiva, *interesse nitidamente processual*, valida a inferência de que o ato de agir é nitidamente processual e a mesma ainda encadeia outra, que é a satisfação do interesse de punir está vinculado a punição e que ambos são processuais. Além do mais, uso da citação que é uma estratégia discursiva e do conector *mas* direciona a seguinte conclusão: para que ocorra a punição, processo e ação é necessário provas que legitime os fatos narrados, não havendo as provas, o interesse é meramente processual.

A autora usa as estratégias argumentativas da citação e do conector contra-argumentativo *mas* para direcionar o interlocutor/juiz a conclusão de que o réu não é culpado. Essa escolha não é aleatória, tampouco inconsciente, faz parte da competência argumentativa do locutor e da força argumentativa que ambas estratégias desencadeiam no texto. Alomba (2005, p.114), afirma que,

> a organização argumentativa de um texto depende da competência comunicativa dos locutores e, particularmente, da competência argumentativa que o locutor apresenta ao selecionar determinados lexemas e mecanismos de encadeamentos que deverá conduzir ao enunciatário a determinadas conclusões.

Vamos a análise do quarto excerto:

> Os fatos narrados na Denuncia não são verdadeiros, pois não é possível afirmar que o Denunciado trazia consigo as substancias entorpecentes ilícitas, pois o mesmo afirma com certeza absoluta que não é o proprietário do entorpecente, que não sabia a quantidade encontrada.

O réu foi preso em flagrante portando substancias ilícitas. A princípio não existe defesa, porque diante do fato não há argumentos. No entanto, a força das palavras pode ser superior ao fato. Assim, a advogada de defesa, utiliza do argumento da contradição. Ou seja, afirma que os fatos narrados não são verdadeiros, e toma como parâmetro as afirmações do réu.

A partir do descrito no excerto podemos traçar a seguinte escala argumentativa:

↑	O segundo *pois* associado ao com certeza/não – argumento mais forte O primeiro *pois* – argumento mais fraco

O marcador *pois* constitui gramaticalmente como uma conjunção coordenada explicativa. No caso do excerto o uso dos dois *pois* exercem forças argumentativas diferentes. O primeiro, o locutor procurar anular o fato do réu ser portador das substancias ilícitas. O item linguístico configura como mais fraco argumentativamente, porque perde a sua força ao estar associado a expressão oracional *não é possível*.

Já o segundo *pois* se torna o argumento mais forte, por conta do uso da expressão adverbial *com certeza absoluta*, além do advérbio *não.*

A escolha dos lexemas e dos mecanismos são constituídos de significados e, esses, que determinam o destino do réu, pois o jogo persuasivo a princípio realiza-se através do texto e, a inserção de algum enunciado que apresente dúvidas ou ambiguidade de sentido compromete toda a orientação discursiva. O Ducrot, (1998, p.98), defende a tese de que "a orientação argumentativa é inerente à maior (ao menos) das frases: sua significação contém uma instrução como "enunciando esta frase, apresento-me como argumentando em favor de tal tipo de conclusão".

Nas petições iniciais a todo instante os advogados de defesa apresentam-se a favor da conclusão de que o réu seja inocente ou buscam incansavelmente a diminuição da pena dos réus. E nessa batalha entre o que é certo ou errado, o dito e o não dito, o provado e não provado, o que prevalece é o argumento, como bem afirma Plantin (2008, p.132) "O melhor argumento, capaz de vencer o mais total convencimento, não é um fato, mas o texto. As palavras podem falar mais alto que os fatos".

Assim, nas peças criminais as palavras representam verdades e pontos de vista, sobretudo, conduzem as conclusões e a produção de inferências.

Considerações finais

O estudo da argumentação a partir dos mecanismos linguísticos confere a linguística o título de ciências das ciências, ou seja, ao longo do texto transitamos em

vários espaços da linguagem, dentre eles, o da pragmática, da linguística textual, gramaticalização e do discurso.

E penetrar nesses universos linguísticos através da análise linguístico-discursiva nas petições iniciais criminais nos oportunizou a compreender que os princípios normativos das conjunções descarta a função heterogenia da língua e o emprego discursivo dos marcadores. Além disso, de que todos os itens linguísticos e contextuais, a saber: a narrativa, a descrição, a cenografia contribuem para a formação de uma argumentação persuasiva. E também perceber que o ambiente jurídico é um espaço ainda a ser explorado, principalmente, no que tange do uso dos mecanismos linguísticos.

Na análise vimos à presença da força argumentativa dos itens linguísticos, e que estes não exercem apenas funções prototípicas. Essas constatações corroboram as ideias dos diversos autores acerca do estudo da argumentação e dos conectores, dentre eles, Alomba (2005) e Plantin (2008). E que a fomentação dessas ideias certamente contribuirá para a produção de pesquisas na área.

Referências

ADAM, M.*A linguística textual*: Introdução à análise textual dos discursos. 2 ed. São Paulo: Cortez. 2011.

ALOMBA, M.D' A. R.*Los conectores argumentativos em los aprendices hispanoblantes de português.* Madrid: Universidade de Acalá. Tese de Doutorado.2005.

BAKTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5 ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

CABRAL, A. *A força das palavras*: dizer e argumentar. São Paulo: Contexto. 2011

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas-SP: Pontes. 1998

FERREIRA, L.*Leitura e persuasão*: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2010.

GRANZINOLI, C.*Interpretação e argumentação jurí*dica: uma contribuição para a fundamentação e justificação das decisões judiciais. Rio de Janeiro: Forense.2009.

HARTER, V. *Marcas linguísticas, subjetividade e argumentação na petição inicial.* Porto Alegre: Centro Universitário Ritter dos Reis. Dissertação de Mestrado. 2009

LUZ, V. *Manual prático das petições judiciais*. 12ª ed. Porto Alegre: Sagra Lazzatto.1998

MACHADO, I.*Gêneros discursivos*. In: Beth Brait (org.). Bakhtin: Conceitos-chave. (5 ed., pp.25-47). São Paulo: Contexto. 2012.

NTIN, C. *A argumentação*. Trad.Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola. 2008.

PORTOLÉS, J. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel. 1998.

SESSÃO TEMÁTICA

A APRAXIA SOB A PERSPECTIVA DA NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA: UM ESTUDO DE CASO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

LAÍSE ARAÚJO GONÇALVES[1]
CARLA SALATI ALMEIDA GHIRELLO-PIRES[2]

Introdução

A linguagem é e sempre será essencial na vida de todos nós. Afinal, é por meio dela que nos comunicamos, desvendamos o mundo, estabelecemos relações sociais e nos constituímos enquanto sujeitos. Sob esta ótica, Coudry (1986/88) afirma que a linguagem é uma ação sobre o outro e que as expressões linguísticas guardam relações com a subjetividade. Assim sendo, é no discurso, ou seja, na linguagem em funcionamento que o sujeito se constitui como tal. Schwartzman (1999) assinala que:

> O dizer está em nossas palavras, em nossa expressão facial, nos nossos gestos corporais, no nosso olhar, na roupa que estamos vestindo, no nosso sorriso, no nosso choro, etc. Estamos inseridos na linguagem desde que nascemos, e continuamos nela pelo resto de nossas vidas. Para uma criança com síndrome de Down (SD), "dizer" é tão urgente e essencial como para qualquer um de nós. (SCHWARTZMAN, p. 206, 1999).

1. Mestranda em Linguística (PPGLin/UESB/FAPESB). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista, CEP: 45083-900. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (GPEN). E-mail: laisegoncalves@outlook.com.br.

2. Professora Doutora em Linguística, no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL/UESB), campus de Vitória da Conquista, CEP: 45083-900. Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Linguistica (PPGLin/UESB). Membro titular do Grupo de Pesquisa e de Estudo em Neurolinguistica (GPEN) cadastrado no CNPq com atuação na área de pesquisa em Síndrome de Down e Linguagem. E-mail: carlaghipires@hotmail.com.

Neste trabalho, com base na perspectiva dos estudos linguísticos e no contexto da Neurolinguística Discursiva, apresentamos os resultados parciais de uma pesquisa que visa à análise de produções linguísticas na fala de uma criança com apraxia e síndrome Down a fim de propor uma intervenção fonoaudiológica e linguística focada nas especificidades dessa criança.

A Neurolinguística enunciativo-discursiva estuda a língua(gem) em relação às suas condições de produção. Parte-se do princípio de que a linguagem é uma atividade constitutiva que se sustenta e é sustentada por meio da interação social. A ND ancora-se nos pressupostos de Vygotsky (1896-1934) e Luria (1902-1977), tomando cérebro como um sistema funcional complexo dinâmico e plástico, moldado pelas atividades e experiências sócio histórico culturais.

Conforme Coudry e Possenti (1983), para a Neurolinguística Discursiva, doravante ND, a noção de linguagem tem caráter discursivo, mais adequado ao estudo da patologia, pois tem como principal objetivo tornar visíveis tanto as alterações que o indivíduo apresenta e as tentativas de superá-las, quanto os processos alternativos de significado de que se serve para enfrentar as dificuldades linguísticas às quais é exposto.

Coudry e Morato (1990) ampliam a visão acerca da ND, apoiando-se em autores como Vygotsky (1987) e Pêcheux (1990). Dessa forma, enfatizam que o interesse da neurolinguística discursiva é a produção de sentido, estudando, em específico, a relação do discurso e da cognição de modo dinâmico, histórico e integrado. Conforme Coudry (1988), a neurolinguística propõe uma prática que avalia o sujeito de forma longitudinal, ou seja, por um período maior, no dia a dia e nas suas relações com o meio social, em diversas sessões em que há o uso efetivo da língua.

Síndrome de Down e linguagem

Sabe-se que é típico da síndrome de Down, uma série de características físicas e cognitivas que tornam mais provável o surgimento de dificuldades no processo de aquisição da linguagem. Conforme afirma Scwartzman (1999), a linguagem é uma das áreas na qual a criança com SD demonstra os maiores atrasos e um dos fatores que impedem a sua expansão é a facilidade que as crianças apresentam para fazer o uso de gestos a fim de expressar o que desejam, sem fazer o uso devido da linguagem oral. Usualmente, as crianças SD podem compreender bem mais do que emitir. Além disso, apresentam dificuldades articulatórias que podem persistir até a fase adulta se não forem trabalhadas precocemente.

É possível vermos, na literatura, que as crianças com síndrome de Down, até o início da década de 90, eram denominadas, no social, como "mongoloides" e, consequentemente, como pessoas de baixas expectativas, incapazes de desenvolverem-se linguisticamente e com prognósticos imutáveis e negativos de auto realização.

Assim, essas crianças eram segregadas do convívio social e estereotipadas como "incompetentes".

Apesar de a SD ser muito descrita pela literatura, a aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças com síndrome de Down são marcados por muitos equívocos e mal entendidos. É importante lembrarmos que esses equívocos são devido à falta de conhecimento tanto por parte dos profissionais quanto por parte dos familiares. Dessa forma, o que vemos constantemente são pré-julgamentos e, ainda, interpretações errôneas por levarem em consideração sempre o que é da condição orgânica. Para Canguilhem (1994), não há distúrbio em si, o anormal só pode ser apreciado em uma relação. Assim sendo, o autor assinala que a fronteira entre o que é de ordem normal e o que é da ordem do patológico é imprecisa para indivíduos considerados simultaneamente, mas precisa para um único e mesmo indivíduo considerado de forma sucessiva.

Assim sendo, a síndrome de Down deve ser vista sob uma ótica que a considere como uma condição. Afinal, já é possível vermos que, na atualidade, sujeitos com SD entram nas universidades, são contratados para exercerem cargos que exigem muita responsabilidade no mercado de trabalho, tais como gerentes, professores, administradores de empresas, etc. E, além disso, esses sujeitos apaixonam-se, ca-

sam-se, constroem famílias e levam uma vida plena, independente e feliz. Dessa forma, como levar em consideração somente o que é da condição orgânica e estereotipá-los com rótulos injustos e errôneos? É preciso ir além e não olhar o sujeito SD sob uma ótica que o categoriza e enfatiza só os aspectos biológicos, mas, sim, sob uma ótica que observe as condições sociais e humanas desse sujeito, acreditando, sim, que eles são capazes de desenvolverem-se como qualquer outro ser humano. Dessa forma, acreditamos que saber lidar com o que é da ordem do biológico nas crianças com SD é ter consciência de que promover métodos e exercícios de intervenção precoces, no processo de ensino- aprendizagem, estabelecer relações de afetividade e motivá-los no alcance de seus objetivos é contribuir, significativamente, para que a formação dessas crianças enquanto sujeitos sociais seja profícua e possível. Afinal, é importante lembrarmos que já foi comprovado que a síndrome de Down não é o que faz com que essas crianças não se desenvolvam enquanto sujeitos com uma vida plena e saudável, mas as condições que a sociedade os impõe e a ótica preconceituosa do Outro.

A apraxia de fala na síndrome de Down

No que concerne à questão de distúrbios apresentados no processo de aquisição da linguagem, existem diversas terminologias que são constantemente utilizadas como sinônimos, na literatura, para referir-se à Apraxia de Fala Infantil, quais sejam: apraxia de fala desenvolvimental (*Developmental Apraxia of Speech – DAS*), dispraxia verbal desenvolvimental *(Developmental Verbal Apraxia – DVD*) e apraxia da fala na infância (*Childhood Apraxia of Speech – CAS*). Neste trabalho, utilizaremos, em específico, o termo apraxia de fala infantil, adotada pela *American SpeechLanguage-Hearing Association* (ASHA), no ano de 2007.

A apraxia da fala é definida, na literatura, como um transtorno da articulação no qual há comprometimento da capacidade de programar e executar de forma voluntária os sons da fala. Assim sendo, em um quadro de apraxia, o movimento de fala pode ser realizado automaticamente, mas não voluntariamente. Segundo Carrara (2016), a apraxia de fala não é uma doença, mas, sim, um rótulo descritivo que ao ser diagnosticado deve ser incorporado como objetivo terapêutico numa

ação conjunta, ou seja, entre pais, terapeutas e filhos. A fonoaudióloga e estudiosa da área da apraxia de fala, afirma, ainda, que é importante que especialistas e familiares abram os olhos acerca da apraxia de fala em crianças com síndrome de Down. A apraxia passou a ser observada em crianças com síndrome de Down recentemente. Logo, quando ela foi estabelecida, alguns critérios de "inclusão" foram levados em consideração, ou seja, seriam diagnosticadas as apraxias com inteligência normal, com ausência de perda auditiva e com ausência de fraqueza muscular ou paralisia. Assim sendo, as crianças com SD foram excluídas desse quadro classificatório. Felizmente, isso foi revisto e, atualmente, já há pesquisas em que foram observadas crianças com síndrome de Down e apraxia de fala.

Conforme afirma Green e Moore (2000), o desenvolvimento motor de fala da criança ocorre por etapas e respeitando o processo de maturação. Os movimentos de lábios, língua e mandíbula sofrem mutações durante os primeiros anos de vida, passando por refinamentos. É válido ressaltar, ainda, que o controle motor dos movimentos mandibulares é anterior ao dos lábios e esse processo de desenvolvimento e refinamento do controle motor oral é de suma importância para que a criança adquira os sons da fala. Quando isso não ocorre, a produção da fala fica prejudicada, podendo caracterizar-se como apraxia.

Conforme assinala Kumin (2006), a apraxia verbal infantil é um rótulo definido por um conjunto de sintomas clínicos. A autora afirma que um dos sintomas que tipicamente se desenvolvem na apraxia verbal infantil são: inconsistência na produção dos sons da fala; um repertório limitado de segmentos vocálicos e consonantais; maior dificuldade na imitação e em falas espontâneas; dificuldade na combinação e sequenciamento de fonemas; troca de fonemas e sílabas; dificuldades em ritmos de fala, etc. Clinicamente, algumas crianças com síndrome de Down demonstram dificuldades com habilidades motor oral, sendo que algumas apresentam dificuldades no planejamento motor oral e outras exibem sintomas de ambos.

É de suma importância lembrar que, muitas vezes, os pais de crianças SD por acreditarem que a apraxia é uma patologia e pela falta de conhecimento, assumem que é normal que os seus filhos tardem a linguagem e defendem o respeito ao tempo da criança. Contudo, isso pode acarretar diversos problemas para o

desenvolvimento pessoal e social dessas crianças. Portanto, chamamos atenção, aqui, para o diagnóstico precoce, pois o quanto antes houver a intervenção e a parceria de pais e especialistas na terapia intensiva, melhor e de forma mais rápida será o desenvolvimento das crianças SD com apraxia de fala.

Metodologia

A fundamentação metodológica para esta pesquisa pauta-se, em específico, nos estudos da Neurolinguística Discursiva que que leva em consideração o sujeito e as suas especificidades dentro de um contexto do/no funcionamento da linguagem; e ancora-se, ainda, na Teoria Histórico-Cultural (THC), de Vigotski, a qual considera que toda criança pode se desenvolver, mas tudo depende das condições sócio culturais as quais são expostas; e nos conceitos de Apraxia de Fala Infantil (AFI), propostos por Kumin (2006) e Carrara (2016).

A criança que nos forneceu os dados linguísticos analisados foi observada de forma constante, em sessões interativas em que houve o uso efetivo da língua. Essas sessões foram realizadas no Laboratório de Pesquisa em Neurolinguístia (LAPEN/UESB), onde são realizados atendimentos, em grupos e individuais, de crianças com síndrome de Down, a fim de trabalharmos, em específico, o processo de aquisição da linguagem.

Nessas sessões, fazemos o uso de histórias infantis, alfabetos móveis, bichinhos de pelúcia e brinquedos diversos, tais como animais, quebra-cabeça, bolas, bonecas, jogo de panelas, entre outros, a fim de proporcionarmos um ambiente simultaneamente educativo e divertido que facilite o processo de aprendizagem nas crianças SD. É importante salientarmos que para a realização desta pesquisa, foi imprescindível um estudo acerca do alfabeto fonológico português, a fim de conhecermos detalhadamente como se dá a aquisição fonológica em crianças. Para tanto, tomamos de empréstimo os postulados teóricos da área da Fonologia, em específico aos estudos de Lamprecht (2004) que assinala:

> A construção do sistema fonológico dá-se, em linhas gerais, de maneira muito semelhante para todas as crianças, e em etapas que podem ser consideradas iguais. Mas, ao mesmo tempo, verifica-se a existência de variações individuais entre elas, constatando-se, inclusive, que a possibilidade e a abrangência dessas variações é bastante ampla. (LAMPRECHT, 2004, p.25).

Segundo Lamprecht (2004), a aquisição da linguagem é uma tarefa de muita complexidade em virtude da natureza das línguas naturais. Assim sendo, toda língua é um sistema constituído por diferentes unidades, tais como: fonemas, sílabas, morfemas, palavras e frases, cujo funcionamento é regido por regras e/ou restrições. Com base nos estudos fonológicos, nos preocupamos, em específico, fazer as nossas análises, levando em consideração o processo da aquisição dos segmentos fonológicos, tais como os vocálicos e consonantais.

Sujeito

A criança participante desta pesquisa é IZ, um menino de nove anos de idade, que tem síndrome de Down e foi diagnosticado com apraxia de fala aos seis anos de idade. IZ mantém uma relação afetiva com os pais e com as demais pessoas do seu convívio social. O nível sócio econômico da família de IZ é médio, o que propicia uma vida estável para a criança. O pai é trabalhador autônomo e sua mãe exerce a profissão de professora concursada pelo Estado. IZ estuda em uma escola particular da zona urbana da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia. Ainda não é alfabetizado e, atualmente, cursa o Ensino Infantil. Quando ele chegou ao Laboratório de Pesquisa em Neurolinguística (LAPEN/UESB), tinha quatro anos de idade e apesentava um repertório linguístico limitado, com poucas palavras inteligíveis, dificuldades na imitação e em falas espontâneas, o que é característico da apraxia de fala infantil.

Procedimentos

Para a realização desta pesquisa e coleta de dados, fizemos sessões de atendimentos com IZ, em ambiente naturalístico, ou seja, em sua casa. Cada atendimento durou cerca de duas a três horas com intervalos de 10m a 15m de duração quando necessários. Nestas sessões, foram realizadas atividades lúdicas, tais como jogos de adivinhação com figuras e palavras que faziam parte do conhecimento de mundo da criança e jogar bola, brincadeira favorita de IZ. Tais atividades foram repetidas em sessões quinzenais, durante dois meses. Também foram utilizadas pistas táteis e sensoriais, sinalizando para IZ quando deveria fechar e abrir a boca para a produção das oclusivas, além de espátulas para indicar a elevação de língua para produzir segmentos coronais. Foram realizadas gravações, observações, anotações, seleção e catalogação das produções linguísticas da criança, fazendo, posteriormente, a análise desses dados. As gravações foram feitas em câmera fotográfica profissional, modelo Canon EOS Rebel T5i.

Resultados

Os resultados desta pesquisa mostraram que com uma terapia focada nas dificuldades específicas da criança e com atividades lúdicas, interativas, IZ está desenvolvendo habilidades linguísticas, conseguindo produzir, assim: i) nove palavras, quais sejam: “bola”, “não”, “pé”, “pai”, “uva”, “tchau”, “mão”, “pula” e “índio”; ii) duas frases: “ Vai doer! ” e “Sou eu!”; e iii) três onomatopeias: “muu!”, “auau!” e “miau!”. Salientamos que quando a criança foi diagnosticada com AFI, não apresentava tais produções.

Considerações finais

Dessa forma, pode-se concluir que é de suma importância conhecer bem o quadro clínico da AFI em uma criança, com ou sem síndrome, a fim de que o prognóstico seja significativo, proporcionando à criança estímulos que viabilizem uma produção profícua da linguagem e, consequentemente, um bom convívio social.

Referências

Apraxia na infância e Síndrome de Down. Entrevista com Elisabete Carrara. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ruKfBpsT-uY. Acesso em: agosto de 2016.

CANGUILHEM, G. (1994 [2007]). *O normal e o patológico.* 6º ed. Rio de Janeiro: Fonte Universitária.

COUDRY, M.I.H.: POSSENTI, S. Avaliar discursos patológicos. In: *Cadernos de estudos Linguísticos*. Campinas, n.5, p.99-109, 1983.

COUDRY, M.I.H. *Diário de Narciso: Discurso e Afasia. Análises das interlocuções com afásicos*. 1986. Tese(Doutorado em Linguistica)--- Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1986.

GHIRELLO-PIRES, C.S.A; LABIGALINI, A. P. V. Síndrome de Down: funcionamento da linguagem. In: Maria Irma Hadler Coudry, Fernanda Maria Freire, Mara Lúcia Fabrício de Andrade, Michelli Alessandra Silva. (Org.). *Caminhos da Neurolinguística discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p. 357-376.

GHIRELLO- PIRES, C.S.A. Especificidades no acompanhamento inicial de linguagem em crianças com síndrome de Down: uma abordagem histórico-cultural. In: Carla Slati Alneida Ghirello -Pires. (Org.). *Síndrome de Down: perspectivas atuais.* 000ed.Vitoria da Conquista (BA): Editora UESB, 2015, v. 000, p. 1-17.

GREEN, J.R.; MOORE, C.A.; HIGASHIKAWA, M. The *Physiologic Development of Speech Motor Control: Lip and Jaw Coordination. Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, v. 43, p. 239-55, 2000.

KUMIN. L. *Speech intelligibility and childhood verbal apraxia in children with Down syndrome.* Downs Syndr Res Pract. 2006;10(1):10-22.

LAMPRECHT, *Regina Ritter.* (Org.). *Aquisição fonológica do português*: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MORATO, E.M. Neurolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 143-169.

SCHWARTZMAN, José Salomão. *Síndrome de Down.* São Paulo: Mackenzie:Memnon, 1999.
SCHWARTZMAN, M. Liliane Costa. *Aspectos da Linguagem Na Criança com Síndrome de Down.* In: SCHWARTZMAN, José Salomão. (Org.). *Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie- Memnon, 1999, p 206---231.
SHRIBERG, L.D.; ARAM, D.M.; KWIATKOWSK, J. Develop-mental apraxia of speech: I. *Descriptive and theoretical perspectives. Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, v. 40, p. 273-85, 1997a.

SESSÃO TEMÁTICA

A CATEGORIZAÇÃO À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA COGNITIVA: DIFERENTES ORGANIZAÇÕES DE MUNDOS POSSÍVEIS

AURELINA ARIADNE DOMINGUES ALMEIDA[1]

Introdução

Diferentes são os modelos para a abordagem da categorização, de modo que há estudos que se norteiam por postulados explícitos pela filosofia da Antiguidade Clássica e que aceitam a existência de condições necessárias e suficientes para a organização de uma categoria; há, também, os que partem da compreensão da existência de um modelo mental, o protótipo, que gera, ao seu redor, a estruturação categorial, de maneira tal que há, em uma categoria, elementos mais centrais e outros mais periféricos em relação ao centro prototípico (SANTOS, 2011); há, ademais, os que entendem ser a categoria constituída por semelhanças de família, da qual emerge o protótipo; assim, os seus elementos possuirão maior ou menor grau de prototipicidade (ALMEIDA, no prelo); há, além desses, os que concebem a categorização como um fenômeno sócio-cognitivo discursivo (MARCHUSCHI, 2004) e, ainda, há os que a compreendem como um sistema adaptativo complexo, dinâmico, não-linear, aberto, em constante interação com o meio ambiente (ALMEIDA JÚNIOR, 2013).

Há, então, uma considerável diversidade teórica, abarcando o estudo do fenômeno aqui posto em pauta; em face de distintas propostas epistemológicas, o presente artigo oferece ao seu potencial leitor reflexões acerca desse fenômeno, a partir da perspectiva da Sociolinguística Cognitiva (doravante, SC), de forma a tratá-lo como um fenômeno intrinsicamente inter-relacionado ao contexto em que ocorre a

1. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, realizando estágio pós-doutoral na Universidade do Estado da Bahia, campus I, pelo PNPD-CAPES.

interação humana e com as implicações geradas pela compreensão da cognição humana como social e vendo-o, com Lakoff (1987), como o que há de mais básico para o pensamento, percepção, ação e discurso humanos, sendo o ponto central para o entendimento de como a humanidade pensa e funciona.

Para apresentar as reflexões feitas no devir a sua escrita, o texto encontra-se erigido através das seguintes seções: *1 A organização de mundos possíveis: a categorização: 1.1 A organização categorial do significado léxico; 2 A Sociolinguística Cognitiva e o estudo da categorização*; essas seções são antecedidas por essas *Considerações iniciais* e sucedidas pelas *Considerações finais e pelas Referências.*

A organização de mundos possíveis: a categorização

A categorização é um processo mental realizado, quase sempre de forma automática e inconsciente, pela espécie humana, em suas diferentes interações cotidianas, para organizar, em classes, tudo aquilo que experiencia, de modo a criar, a partir da junção de entidades, uma nova organização e um novo conhecimento. Assim, o ser humano, na ação de categorizar, organiza e, também, reorganiza *on-line* o mundo em categorias, que, por outra parte, são agrupamentos dos elementos constituintes da vida antropo-bio-físico-psíquico-geo-sócio-histórico-cultural-político-ideológica, com seus objetos, paisagens, emoções, vivências, ações, atores sociais etc.

Com a categorização de algo em uma classe, ocorre, automaticamente, na e pela linguagem, um processo de inclusão e de exclusão, por meio da identificação de semelhanças e, também, de diferenças percebidas. Então, a percepção é basilar, para a definição das extensões categoriais, já que, para categorizar, consideramos as informações do mundo e a nossa situação nesse mesmo mundo, isto porque a categorização não é artificial, mas construída na negociação efetivada por diferentes interlocutores, em um dado contexto do cotidiano. Assim, de um lado, conforme pontua Kleiber (1990), armazenar juntas as mais diversas coisas é uma das nossas atividades de pensamento, percepção, fala, enfim, faz parte das nossas ações cotidianas. E, de outro, segundo sinaliza Lakoff (1987), a categorização não é algo a prio-

ri, da qual os categorizadores simplesmente se apropriam, mas antes é um processo que elaboram com sua cultura, com suas crenças, com os outros categorizadores que vivem e atuam nos mais diferentes espaços sociais em que vivem.

A categorização é um elemento central da cognição humana e é, ao mesmo tempo, realizado por uma pessoa e por todas as pessoas, por isso, além de ser um fenômeno antropo-bio-físico-psíquico, é, da mesma maneira, geo-sócio-histórico-cultural-político-ideológico e a partir do qual é possível a construção de diferentes realidades. Quando a humanidade conceptualiza e categoriza, ela constrói o seu mundo, a partir da sua percepção do que existe independente dela; assim sendo, a realidade humana não existe independentemente do ser humano que a experimenta, a vivencia, a constrói e a explica, com sua mente corporificada, nas mais diversas interações de que participa, no seu dia a dia, tempo, espaço, sociedade, cultura. Afinal, como explana Maturana (2001,p.107-108),

> [...] Cada domínio de realidade é um domínio de entes que manipulo como se fossem independentes de mim. Esses objetos podem ser físicos, biológicos, místicos, míticos. Se estou na objetividade entre parênteses, reconheço que cada um deles é um domínio de realidade particular com objetos particulares, mas nenhum é uma referência a uma realidade independente [...] [diante disto,] o que tenho que fazer [...] é não entrar na cegueira de pretender ter acesso a uma realidade independente de mim [...] existem tantos domínios de realidade quantos domínios de coerência operacionais eu possa trazer à mão e usar no explicar.

As categorias, assim sendo, não se encontram artificialmente pré-estabelecidas, visto que são elaboradas e reelaboradas a todo instante nas interações compartilhadas pelos viventes. Então, quando agimos no mundo, na e pela linguagem, criamos e recriamos categorias a partir de categorias normatizadas geo-sócio-histórica-cultural-político-ideologicamente que aprendemos, desde a mais tenra idade, com os nossos pais, irmãos, familiares, colegas, nas mais diversificadas interações das quais participamos. Teixeira (2005, p. 4), ao tratar do protótipo e da dinâmica cognitiva no âmbito da categorização, comenta:

> [...] A aprendizagem da categorização linguística mostra-nos o processo. É o que demonstra este "diálogo" entre José João (2 anos e meio) e José António (5 anos), apontando para o peixe assado na mesa:
> José João: -Chicha!
> José António: -Não é! É peixe!
> José João: -Chicha!
> José António: -Peixe!
> E a discussão continuou até os adultos tomarem partido. Para a criança mais nova, o seu modelo categorizador, o seu protótipo de chicha incluía quer a chicha propriamente dita (carne), quer o peixe. As diferenças entre uma coisa e outra ainda não se tinham constituído em filtros que impedissem a simbiose entre as duas categorias [...].

As nossas categorizações, contudo, apesar de serem aprendidas e de serem socialmente normatizadas, com base nos nossos modelos culturais, podem sofrer variações, não só porque a nossa realidade individual e social muda, mas porque podemos perspectivar algo de um modo diferente em relação a um momento anterior de perspectivação; essa possibilidade é decorrente da flexibilidade, da dinamicidade do significado e das categorias que nos possibilitam viver em variação categorial, alternando as variantes nos mais diferentes contextos.

Em movimento no mundo, conforme Lakoff (1987), categorizamos, de modo automático, todos os seres viventes, as pessoas e os outros animais, as situações –corriqueiras, incomuns, imaginárias, virtuais – e, também, as coisas, das mais valiosas às mais simples. Com o nosso aparato cognitivo, sendo partícipes ativos de grupo(s) sócio-histórico-cultural-político-ideológico(s), categorizamos a nossa vida, modificando o mundo e sendo modificados por esse mesmo mundo, o que decorre da nossa cognição social. Estamos, sempre, categorizando, logo, quando olhamos para um pássaro e o entendemos como ave, estamos categorizando; também, categorizamos, quando diante de uma pessoa, a consideramos simpática ou antipática; categorizamos, da mesma forma, quando andamos, em uma rua escura, de noite e sós, e a percebemos como perigosa. Porém, por serem as categorias reorganizáveis,

se estivermos nessa mesma rua com amigos, indo a um lugar já conhecido, poderemos categorizá-la como segura. Assim, um mesmo espaço, em distintas situações, pode fazer parte de categorias opostas.

De fato, categorizarmos automática e inconscientemente, embora, em algumas situações, tenhamos consciência desse processo. Assim sendo, em alguns contextos, hesitamos em conceber algo como parte de uma ou de outra categoria e, em outras situações, ficamos sem saber a qual categoria recorrer, já em outros casos, quando estamos diante de novas necessidades, reorganizarmos o nosso conhecimento e geramos novas categorias, a exemplo da categoria lixo que, com o devir do tempo, desdobrou-se em distintas dimensões categoriais: lixo orgânico, reciclável, hospitalar, comercial, verde, eletrônico, nuclear, espacial, público, marinho. As categorias, por se constituírem em rede, podem ter outras dimensões, por conseguinte, a categoria lixo reciclável, por exemplo, possui outras dimensões: papel, metal, vidro, plástico, bateria.

As categorias são, então, parte de uma construção de mundo de um povo que atua em um tempo, espaço geográfico, sociedade, cultura, política e ideologia, construindo-os e sendo construídos por esses elementos da vida humana. Assim, as diferentes dimensões da categoria lixo, por exemplo, só emergem e fazem sentido em uma sociedade histórico-espacial que cultura, ideológica e politicamente se preocupa com a reciclagem de lixo; mesmo assim, nessa sociedade, grupos podem ou não categorizar o lixo como reciclável. Além disso, em um grupo social, mesmo que, em geral, os seus membros se categorizem como recicladores de lixo, pode ter um ou outro membro que não adote essa categorização. Então, seu conhecimento e organização, mesmo sendo normatizados, são variáveis, dinâmicos, flexíveis, perspectivistas e dependentes dos saberes enciclopédicos.

Ademais, grupos sociais diferentes, devido à construção de conhecimentos por vias institucionais diversas, podem categorizar algo de modo distinto, por exemplo, biólogos marinhos podem colocar algo que existe na natureza em uma categoria diferente daquela que um engenheiro naval colocaria, por esse último não possuir um conhecimento mais profundo da fauna e da flora marítimas; os corais, por exemplo, para os biólogos marinhos, são elementos da categoria animal, mas, para outras

parcelas da população, esses seres vivos poderão fazer parte da categoria vegetal. Afinal, um coral não pode se mover com autonomia, não possui olhos, boca, pés etc. Essa categorização explicita que os nossos conhecimentos são acessados, quando categorizamos, e, no caso em pauta, o mesmo elemento da natureza pôde fazer parte de dois grupos categoriais: uma categoria popular e outra de profissionais altamente especializados (PAZ ALONSO, 2014)[2].

A organização categorial do significado léxico

Como vimos, categorizar é algo inerente à humanidade e à sua linguagem. Isto posto, no que concerne particularmente ao significado léxico, as categorias organizam-se semasiológica e onomasiologicamente. No primeiro caso, estruturam-se os diversos sentidos constituídos geo-sócio-histórico-cultural-político-ideologicamente para as expressões, de modo a revelar, na dimensão da significação, a polissemia e os fenômenos afins. No segundo, estruturam-se as distintas expressões que constituem, na dimensão da nomeação, os sinônimos, os antônimos, e, também, os hiperônimos, os hipônimos e os co-hipônimos, além dos merônimos e dos holônimos.

Tanto na perspectiva da semasiologia, quanto na da onomasiologia, há, como destaca Silva (2015), variação conceptual e não conceptual. A primeira cinge distinções de conceitos, enquanto a segunda, sendo contextual, cobre os variados elementos da situação comunicativa e os distintos aspectos sociais inter-relacionados ao significado. Assim sendo, a geração e a seleção dos itens léxicos feitas pelos conceptualizadores-categorizadores, nas diferentes interações comunicativas das quais participam, interconectam-se aos mais diversos fatores, por conseguinte, quando se acionam e se elaboram frames, no ato comunicativo, guiam-se, embora não se determinem, as escolhas léxicas com as suas distinções conceituais e, também, com as suas diferenciações sociais.

2. Em um exemplo antes exposto, uma rua foi posta em duas categorias (espaço perigoso x espaço seguro), mas diferentemente do caso anterior, aqui, focalizaram-se saberes institucionalizados na geração categorial e os elementos não foram postos em categorias prototipicamente opostas, ainda que estejam em oposição.

Ainda como destaca Silva (2015), nas categorias, ocorrem, então, variações. E como já indicamos, nos usos, a variação semasiológica pode atrelar-se a diferenças conceptuais, a exemplo do item léxico "casa" entendido como "habitação", como "linhagem nobre", como "abertura pequena nas vestimentas onde passam os botões" etc., como também, pode não se ligar a distinções conceptuais como em "casa de campo" ou "casa de praia". A variação onomasiológica pode, da mesma maneira, conectar-se a diferenças conceptuais, como entre "cachaça" e "aguardente" ou a distinções sociais, sendo, então, não conceptuais ou formais, podendo, por exemplo, inter-relacionar-se com a (in)formalidade e/ou a familiaridade como em "nádegas" e "bunda", ou com variedades nacionais como "fila" e "bicha", usados, respectivamente, no português do Brasil e no de Portugal; podem, também, ter relação com os espaços regionais de um mesmo território linguístico, como "retado/"enfurecido", sendo o primeiro mais característico de uma região do Brasil e o segundo com uso mais generalizado em todo país; podem, ademais, ter relação com a faixa etária das pessoas como "gastar" e "chatear", usados respectivamente por pessoas mais jovens e mais velhas, assim como podem se relacionar a usos feitos por pessoas de classes sociais menos favorecidas como "fubuía"/cachaça", "bucho"/"estômago", "pinguelo"/"clitóris" e ainda "casco"/"couro cabeludo".

Ainda nesse sentido, Silva (2009) observa que:

> Concretamente, é a variação lectal que dá origem a tipos de significado não-denotacional: o significado emotivo (de termos pejorativos, por exemplo), o significado estilístico e mais estritamente sociolinguístico (de termos populares ou eruditos, regionais ou sociais) e o significado discursivo (único de expressões como as interjeições e os marcadores discursivos; presente em termos como senhor e senhora usados em formas de tratamento). (SILVA, 2009, p. 3).

As categorias, então, tanto do ponto de vista semasiológico quanto do onomasiológico, apresentam variação e essa variação está inter-relacionada a questões cognitivas e sociais. Assim sendo, precisamos de um modelo que compreenda significado lexical com a sua variabilidade inerente. Na próxima seção, teceremos considerações sobre a SC, pois a concebemos como esse modelo que poderá contribuir para uma melhor compreensão da variação do fenômeno da categorização semântico-lexical.

A sociolinguística cognitiva e o estudo da categorização

A Linguística Cognitiva (doravante, LC) sofreu críticas por não discutir plenamente o papel dos elementos geo-sócio-histórico-culturais na linguagem, por isso, pesquisadores, a exemplo de Geeraerts (2005), Köveceses (2005), Silva (2008; 2009), Almeida (2016), Pizarro Pedraza (2016), têm se dedicado a pensar, entre outros aspectos, sobre a relação entre o social e o cognitivo, o que os levou ao encontro com a Sociolinguística. Entre os questionamentos feitos por quem se dedica a estabelecer diálogos entre esses dois campos do saber humano, de um lado, há indagações sobre como a Sociolinguística pode contribuir para a LC e, de outro, como a LC pode colaborar com a Sociolinguística. Para Pizarro Pedraza (2016), as contribuições podem ser mútuas. Afinal, se, de uma parte, a LC não incluiu, ainda satisfatoriamente, os fatores geo-sócio-histórico-culturais, no estudo da linguagem, de outro, a Sociolinguística, também, não incorporou, plenamente, a variação semântica em sua agenda, não tendo desenvolvido uma teoria do significado propriamente dito. Inclusive, os estudos dessa área são elaborados basicamente no plano da onomasiologia formal, não abarcando a onomasiologia conceptual.

Ao inserir, na natureza social do ser humano, o aparato cognitivo, entre o mundo e a categorização, o entendimento do fenômeno da variação ficará mais completo, pois contemplará tanto o contexto quanto a cognição (PIZARRO PEDRAZA, 2016). Assim, diante deste e de outros postulados, pesquisadores buscam estabelecer conexões teórico-metodológicas entre essas duas vertentes da Linguística, de modo a proporem modelos agrupados sob a nomenclatura SC que, por sua parte,

se caracteriza por ser um campo interdisciplinar que mescla perspectivas desses dois campos do saber hominal, entendendo-os como complementares.

A SC, partindo de postulados teóricos da LC e, também, da Sociolinguística, propõe um programa de estudos sobre a linguagem com viés, particularmente, semântico, considerando que o sistema linguageiro é, primordialmente, significado que, como já pontuado, é flexível, dinâmico e enciclopédico, gerado, sempre, a partir da experiência e do uso, por isso, é estudado, nesse campo do saber, a partir de uma perspectiva experiencialista que considera a linguagem no uso cotidiano, a partir de textos autênticos que circulam nos variados domínios discursivos sociais. Na SC, assim, os aspectos sociais, além dos propriamente linguísticos, são postos em pauta, de modo a tratar empiricamente de um postulado da LC: a base social e cultural da cognição, isto considerando que a linguagem, sendo principalmente semântica, sempre, constrói significados sociais, de tal sorte que as suas variantes semântico-lexicais e os elementos atinentes à identidade social da pessoa categorizadora acham-se em interconexão.

Para os sociolinguistas cognitivos, a linguagem não está apartada das outras capacidades cognitivas; constitui-se como uma rede a partir da qual e com a qual o ser humano constrói e organiza, na interação, os conhecimentos que possui o mundo. O significado é um processo de categorização, com o qual a espécie humana elabora o mundo na e pela linguagem, criando realidades. Assim sendo, as categorias semânticas são decorrentes da nossa compreensão e criação da realidade, logo, se a realidade é mutante, o significado é adaptável às mudanças, não sendo, então, uma estrutura rígida, constituindo-se por semelhanças de família, conforme preleciona a Teoria dos Protótipos em sua versão ampliada (KLEIBER, 1990).

Como destaca Pizarro Pedraza (2016), a SC compreende que diferentes grupos, em condições geo-sócio-histórica-culturais distintas, tenderão a acessar conhecimentos de mundo diversos que os levará a conceptualizações e a categorizações variadas. Para refletir sobre a inter-relação dessas condições com a cognição e a linguagem, os seus pesquisadores procuram elaborar modelos teóricos acerca da importância dos elementos não só cognitivos no desenvolvimento da linguagem, de tal sorte que buscam investigar, também, a variação dos fenômenos da significação,

colocando, assim, em conexão os elementos bio-físico-psíquico-cognitivos e geo-sócio-histórico-culturais.

Ademais, os seus pesquisadores empenham-se para desenvolver estudos com a finalidade de compreender como as pessoas percebem e categorizam a variação, além de refletirem, como destaca Silva (2009), entre outras questões, sobre a inteligibilidade mútua entre as distintas variedades. Assim, nos estudos desse recente campo do saber, os estudiosos procuram entender como as variáveis contextuais, sociais e regionais, além das históricas, em conjunto com os aspectos cognitivos, atuam na variação semântico-lexical, atrelando, por conseguinte, o social e o conceptual. Assim,

> a Sociolinguística Cognitiva traz contributos da maior importância para dois domínios de investigação da variação letal: a variação do significado e a análise das correlações entre os fatores conceptuais e os fatores sociais da variação; e o significado da variação ou representação cognitiva da variação letal, nas suas componentes de perceção, categorização e avaliação atitudinal e na forma de modelos cognitivos culturais da variação intralinguística (SILVA, 2015, p. 206).

Para além de refletirem sobre como se formam as categorias e sobre quais são os seus limites, os sociolinguistas cognitivos buscam saber o que os humanos sabem sobre as categorias, refletindo sobre as suas crenças e as suas atitudes, bem como sobre a sua consciência acerca da organização categorial nos espaços, nos grupos sociais, no devir do tempo, com as implicações que isto acarreta para a compreensão do fenômeno da categorização. Assim sendo, propomos que o estudo do fenômeno leve em consideração a consciência humana do uso histórico, dialetal, social, abarcando as diferentes faixas etárias, gênero-sexo, escolaridade, estilo no âmbito das categorias, o que fazemos a partir da compreensão de ser a consciência linguística uma dimensão da consciência identitária (SILVA; AGUILERA, 2014). No tocante à categorização, o estudo da consciência linguística acerca da variação léxico-semântica possibilita que reflitamos sobre os saberes constituídos pelas pessoas categorizadoras, atentando para a capacidade humana de conhecer e distinguir os variados usos linguísticos e as variedades de uma ou mais língua(s), bem como para a capacidade da espécie de refletir sobre a carga social das variantes nas práticas

sociais e de selecionar essas variantes em consonância com os distintos usos sociais da linguagem. Os estudos, então, viabilizam uma compreensão mais ampla sobre como a cognição social age na categorização.

Como postula Pizarra Pedraza (2016), além dos elementos macrosociológios, origem geográfica, idade, classe social, sexo-género etc., também, se faz necessário considerar os elementos microsociológicos, realizando o estudo das práticas estilísticas que ocorrem na interação das pessoas que, através da linguagem, se posicionam, conforme o contexto em que se encontram, o que implica uma interpretação da situação por parte dos envolvidos, um filtro de realidade. Ainda conforme a referida autora, alguns dos atuais estudos em SC consideram que a variação expressa inquietudes sociais das comunidades linguageiras, assim como entendem que o uso da variação reflete e, também, constrói significado social, sendo esse uma força de mudança da sociedade; e, finalmente, compreendem que o significado social das variantes só se completa no contexto do discurso, e, decisivamente, na construção dos estilos de fala e, também, de escrita.

Ademais, os estudos em SC devem considerar que, no âmbito da variedade,

> [...] cuanto más heterogénea sea la expresión de un concepto, más posibilidades tendrá el análisis de ser rico en información sobre la categorización. Además, esta variabilidad puede estar relacionada con la existencia de distintas conceptualizaciones motivadas por factores culturales, como para los conceptos de 'gobierno' o 'mujer', o los nombres de 'religión' que han demostrado tener significados culturales o sociales. Otras áreas de la realidad que pueden tener significado potencial serían los modos de vida, las ideologías políticas, las emociones, las relaciones personales, la sexualidad, la muerte etc.

Os atuais estudos em SC, ainda conforme Pizarra Pedraza (2016; 2013), precisam enfocar mais a variação em termos mais locais, considerando as posições e as práticas estilísticas das pessoas conceptualizadoras-categorizadoras, enfrentando, assim, um terreno ainda pouco conhecido.

No mais, como salienta Pizarro Pedraza (2016), ao postular que grupos, nas distintas condições geo-sócio-históricas, têm conhecimentos de mundo diversos que implicam diferentes conceptualizações e categorizações e, ao entender que os significados da linguagem são construídos repetidamente nas atos comunicativos da interação social, histórica e culturalmente situados, a SC propõe incluir variáveis contextuais, históricas, sociais e regionais, para buscar entender empiricamente como a variação entrelaça questões conceptuais e externas. Então, são adotados procedimentos metodológicos da Sociolinguística, para estudar, sistematicamente, as variáveis do significado léxico, de modo a congregar as experiências sensório-motoras e geo-sócio-histórico-culturais que juntas influenciam na geração de significados.

Ainda no que concerne à metodologia, para Pizarro Pedraza (2016), em SC, se defende a análise empírica e prioritariamente quantitativa, com a utilização de métodos para a análise multivariacional que possibilitem medir, de forma simultânea, o peso dos diversos fatores que implicam variação. Silva (2008), inclusive, considera premente uma revolução empírica que atente para a sofisticação de técnicas, para a interpretação de dados e para a urgência de se produzirem análises estatísticas, com o desenvolvimento e o uso de métodos, de tal sorte que não caberia aos estudos sociolinguísticos cognitivos, tão somente, desenvolver uma pesquisa ilustrada por um corpus, tendo-o unicamente como um repositório de ocorrências que, depois, serão estudadas basicamente de uma maneira intuitiva. Silva (2009), ainda, observa que "a investigação empírica, sustentada numa metodologia de corpus e quantitativa, dos aspectos sociais da variação linguística é relativamente rara dentro da Linguística Cognitiva". (SILVA, 2009, p. 3)

Apesar de Pizarra Pedraza (2016) destacar o fato da SC utilizar técnicas de extração de dados não-eliciados, próprios da Linguística de Corpus, ela informa que, embora não seja habitual, pode ocorrer excepcionalmente um trabalho de campo e de recolha direta de dados eliciados de inquéritos. Também, pondera que a variação semântica e as variáveis microsociológicas implicam a conjunção de métodos qualitativos e quantitativos; a perspectiva qualitativa é utilizada para alguns fenômenos de variação semântica, já que a detecção e a classificação de variantes são processos manuais que dificilmente podem ser substituídos por técnicas automáticas. As variáveis microssociológicas não podem ser obtidas automaticamente. Assim sendo, a

classificação das posições que os falantes assumem implica uma análise qualitativa de seus discursos. Para a referida autora, na fase de operacionalização, as classificações citadas, semânticas e sociais, são traduzidas em variáveis operacionais que podem ser quantificadas. E assim como pensa Silva (2009; 2010), Pizarra Pedraza (2016) conclui que a quantificação é a base metodológica da SC.

Moreno-Fernandez (2011), por sua parte, destaca que, recentemente, a SC tem, entre os seus objetivos, desenvolver o estudo do conhecimento e da percepção do falante, no que concerne à interação comunicativa e à variação linguística ou às suas atitudes e às suas crenças, o que amplia a possibilidade de estudos de natureza, exclusivamente, qualitativa. Neste sentido e trazendo, também, para o debate o plano dos escrevente, Pano Alamán (2016) observa que, atualmente, os meios sociais como YouTube constituem dispositivos tecnológicos que viabilizam a participação e o debate dos internautas acerca dos vídeos publicados e, para a realização de pesquisas linguísticas, embora com limites metodológicos, os seus comentários são valiosos, entre outros motivos, por trazerem informações úteis acerca das atitudes e das valorações dos internautas sobre as línguas e as variedades linguísticas. Pano Alamán (2016, p. 203), também, observa que:

> en concreto, en la web dialógica (Hine 2000), relacionada con los espacios diseñados para la interacción social como, por ejemplo, las redes sociales o los foros de debate, es posible explorar cómo los grupos negocian sus prácticas lingüísticas en línea y cómo crean sus propias políticas lingüísticas, un aspecto particularmente interesante en interacciones como las que tienen lugar en YouTube, en las que se comentan vídeos que se refieren a contextos bilingües y/o que contienen contenido bilingüe. Desde este enfoque, han aparecido en los últimos años distintos estudios sobre YouTube como espacio de interacción social y vehículo de ideologías lingüísticas.

No que concerne aos estudos com metodologia qualitativa, outras redes sociais, como a Facebook, têm sido utilizadas para coleta de textos autênticos que permitam realizar discussões producentes acerca do fenômeno da categorização, de modo a refletir sobre os conhecimentos constituídos pelos escreventes-categorizadores, assim como sobre as suas crenças e atitudes. Além dos fóruns e dessas redes sociais, alguns sites como o Yahoo Respostas, também, são válidos para a coleta de textos, visando à produção de estudos acerca do fenômeno da organização categorial *on-line*, como faz Almeida em seu trabalho de 2016. Assim, percebemos que a expressão mais ou menos espontânea da interação *on-line* potencializa a realização de pesquisas sobre a categorização léxico-semântica, porque possibilita que se tenha acesso a modelos cognitivos culturais que se acham imbricados ao fenômeno categorial. Em todo caso, se faz necessário desenvolver reflexões críticas sobre o corpus constituído para cada estudo, posto que os resultados alcançados nas investigações empreendidas dependem do trabalho metodológico desenvolvido.

Considerações finais

A SC, um campo recente da Linguística, procura estudar a categorização e trabalha para compreender, através de metodologias qualitativas, quantitativas e quali-quantitativas, as diferenças geográficas, históricas, sociais, identitárias, culturais e ideológicas na forma de categorizar a vida e o mundo humanos, colocando em foco inter-relação entre cognição e sociedade. Enfim, à SC interessa o ser humano como um animal que pensa e age em sociedade. Trata-se de um terreno pouco conhecido e pronto para ser desvelado. Aqui, fica o convite à pesquisa sobre a variação semântico-lexical pelo olhar da SC.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, A. T. de. Espaços e atratores – estratégias de categorização na emergência de inferências sobre a conceitualização de violência. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2013.

ALMEIDA, A. A. D. "Histórias sobre as redes de significação do item léxico "foda" à luz do Sociocognitivismo". In: *Linguagens e Cognição*. ALMEIDA, A. A. D.; SANTOS, E. S. dos (Orgs.). *Linguagens e cognição*. Salvador: EDUFBA, 2016.

ALMEIDA, A. A. D. *Porra, um palavrão? Às vezes, sim, às vezes, não*: um estudo sobre categorização à luz da Linguística Cognitiva. (No prelo).

GEERAERTS, D. "Lectal variation and empirical data in cognitive linguistics". In: MENDOZA IBÁÑEZ, F. R.; PEÑA CERVEL, S. *Cognitive Linguistics. Internal dynamics and interdisciplinary interactions*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, 2005.

KLEIBER, G. *La semántica de los prototipos*. Categoría y sentido léxico. Madrid: Visor, 1995.

KÖVECSES, Z. "Universalidade versus não universalidade metafórica". In: SIQUEIRA, M. (Org.). *Cadernos de Tradução*. Porto Alegre, n. 25, p.257-277, jul-dez, 2009.

LAKOFF, G. *Women, Fire and Dangerous Things*: what Categories Reveal About the Mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

MARCUSCHI, E. *As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

MORENO-FERNANDEZ. *La entrevista sociolingüística. Esquema de perspectivas*, 2011. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655610

PANO ALAMÁN, A. *Actitudes lingüísticas sobre el español en estados unidos en comentarios a vídeos de Youtube*, 2016. Disponível em: https://www.ledijournals.com/ojs/index.php/cuadernos/article/view/1101/1096 Acesso em: 01.06.2018.

PAZ ALONSO, A. *Semántica Cognitiva Histórica del Léxico*: evolución de los verbos entrar y salir (ss. XIII -XV), 2014. Disponível em: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/283941/apa-1de1.pdf?sequence=1 Acesso em 08.06.2018.

PIZARRO PEDRAZA, A. *Variación semántica y significado social*: hacia una sociolingüística cognitiva de la Tercera Ola, 2016. Disponível: *revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/viewFile/53562/49091*Acesso em: 25.05.2018.

SANTOS, E. S. dos. *A polissemia do verbo "tomar" ao longo da história da língua portuguesa:* um estudo à luz da linguística cognitiva. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, 2011.

SILVA H. C. da; AGUILERA V. de A. O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/alfa/v58n3/1981-5794-alfa-58-03-00703.pdf Acesso em: 01.06.2018.

SILVA, A. S. da. *Integrando a variação social e métodos quantitativos na investigação sobre linguagem e cognição*: para uma sociolinguística cognitiva do português europeu e brasileiro, 2008. Disponível em www.periodicos.letras.ufmg.br › Home › Vol 16, No 1 (2008) › Silva Acesso em: 05.05.2018.

SILVA, A. S. da. "Léxico, cognição e contexto. Saliência, conceptualização situada e evidência quantitativa". In: Almeida, A. D.; SANTOS, E. S. dos.; Soledade, J. *Saberes Lexicais*: Mundos, Mentes e Usos. Salvador: EDUFBA, 2015.

SILVA, A. S. da. *Sociolinguística cognitiva e o estudo da convergência/divergência entre o português europeu e o português brasileiro*, 2009. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo035.pdf Acesso em: 06.06.2018.

TEIXEIRA, J. *Organização conceptual das categorias e a lexicalização de um protótipo (fruta)*, 2005. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4509/1/Frutos-fruta.pdf Acesso em: 30.05.2018.

SESSÃO TEMÁTICA

A CONCEPTUALIZAÇÃO DO AMOR EM CANÇÕES

DALVA PEREIRA BARRETO DE ARAÚJO[1]

Introdução

Os estudos da metáfora receberam diferentes enfoques no decorrer do tempo. Tradicionalmente, a metáfora era concebida como um ornamento da linguagem. Todavia, com a mudança paradigmática ocorrida na década de 1970, a forma de compreender o signtificado e, por conseguinte, a metáfora, recebeu outras proporções.

Nesse contexto, destacaram-se Lakoff e Johnson quando, em 1980, lançaram o *Metaphors we live by*, considerada a obra basilar da semântica cognitiva, área que entende o significado como uma construção mental resultante de interpretações e compreensões da realidade.

Assim, considerando a produção de sentido como um processo cognitivo e com base na Teoria da Metáfora Conceptual proposta por Lakoff e Johnson (1980), tem-se como objetivo, neste artigo, realizar um estudo em letras de músicas que tem como tema o amor, nas quais se procura demonstrar, a partir da teoria abordada, as relações estabelecidas entre as metáforas conceptuais do amor e as expressões metafóricas encontradas.

O corpus utilizado é constituído por quatro (04) letras de música: “Oceano”, de Djavan, lançada em 1989; “Por te amar assim”, de Marlon e Maicon, lançada em 2001; “Borbulhas de amor”, de Fagner, lançada em 1991; e “Doce paixão”, do grupo Raça Negra, do ano de 1993.

Inicialmente, realiza-se uma breve abordagem sobre a Linguística Cognitiva, mais especificamente, sobre a Semântica Cognitiva. Em seguida, apresentam-se as metáforas conceptuais, abordadas de acordo com as notações propostas por Lakoff

1. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLINC/UFBA).

e Johnson (1980), na Teoria da Metáfora Conceptual. Utilizaram-se, também, os trabalhos de Kövecses (2010) e os estudos de Grady (2007), entre outros.

Em seguida são apresentados os resultados da análise das expressões metafóricas encontradas nas quatro letras de música selecionadas. Finaliza-se este trabalho com algumas considerações a respeito da análise realizada, as quais se seguem as referências consultadas no devir da elaboração do estudo empreendido.

A abordagem da metáfora: da visão tradicional à conceptual

Até meados do século XX, a metáfora era, tradicionalmente, entendida como um ornamento linguístico e que deveria ser empregada, apenas, no discurso poético e retórico. No final da década de 70, houve uma reformulação na maneira de conceber a objetividade, passando-se a entender que o mundo objetivo não é diretamente acessível, mas construído através das experiências.

Começa a surgir, então, no panorama dos estudos científicos, a Linguística Cognitiva que dá aos estudos sobre a metáfora uma nova abordagem. Nesse contexto de ênfase dos estudos sobre metáfora e cognição, Lakoff e Johnson, em 1980, propõem, no *Metaphors we live by*, a análise de expressões linguísticas e a existência de um sistema conceptual metafórico subjacente à linguagem, que influencia a construção de significados e a forma de conceptualizar o mundo, percorrendo os caminhos abertos por Reddy (1979), o qual defendia a metáfora do canal no processo de comunicação.

Os estudos da Linguística Cognitiva passaram a abordar a linguagem sob a perspectiva de meio de conhecimento articulado com as experiências humanas de mundo, a partir da compreensão de que são manifestações de capacidades cognitivas gerais acrescidas à experiência de vida social, individual e cultural dos sujeitos.

A metáfora conceptual

A nova concepção de metáfora proposta por Lakoff e Johnson (1980) ficou conhecida como a Teoria da Metáfora Conceptual e, fundamenta-se na hipótese de que a metáfora, em sua essência, “é um mecanismo cognitivo que nos permite experienciar uma coisa em termos de outra” (KÖVECSES, 2010, p.4).

A metáfora conceptual é um fenômeno mental que nos permite fazer projeções entre domínios distintos, enquanto a expressão metafórica é a realização linguística da metáfora conceptual, trata-se de uma manifestação do pensamento metafórico.

De acordo com Teoria da Metáfora Conceptual, a metáfora é constituída por dois domínios de experiência: um domínio A, denominado domínio-fonte, que normalmente é concreto e que integra a nossa experiência de mundo; e um domínio conceptual B, chamado de domínio-alvo, que é mais abstrato e precisa de estruturação para ser compreendido. Há uma projeção metafórica, que relaciona o domínio-fonte ao domínio-alvo, e essa projeção é acionada naturalmente por uma associação estrutural que liga A a B. No processo de estruturação da metáfora, têm-se como resultado a mescla dos conceitos oriundos dos dois domínios. Assim, compreender uma metáfora significa realizar o mapeamento entre os domínios de experiência.

Segundo Lakoff e Johnson (1980), as metáforas conceptuais podem ser classificadas, de acordo com as suas funções cognitivo-linguísticas, em três tipos: Metáforas Orientacionais, Metáforas Ontológicas e Metáforas Estruturais.

Metáforas orientacionais

De acordo com Lakoff e Johnson (1980, p. 59), as metáforas orientacionais "dão a um conceito uma orientação espacial, por exemplo, FELIZ É PARA CIMA. Em decorrência de o conceito FELIZ ser orientado PARA CIMA, possibilita a produção de expressões como: *Ele ficou pra cima depois da boa notícia.* Esta metáfora está baseada, a princípio, em nossa experiência corporal (cima/baixo, frente/trás, dentro/fora, em cima de/fora de, fundo/raso, central/periférico), mas inclui, também, as nossas vivências culturais, considerando que as metáforas baseadas nessas orientações podem sofrer alteração de uma cultura para outra.

Metáforas ontológicas

As metáforas ontológicas possibilitam a compreensão de conceitos abstratos (eventos, atividades, emoções e ideias) como entidades e substâncias, ou seja, considerando que podemos identificar nossas experiências como entidades ou subs-

tâncias, podemos referir-nos a elas, categorizá-las, agrupá-las e quantificá-las e, assim, raciocinar sobre elas (KÖVECSES, 2010).

As metáforas ontológicas incluem a personificação, que é uma espécie de metáfora em que "os objetos físicos são concebidos como pessoa" (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 87), ou seja, algo não-humano é conceptualizado como humano.

Metáforas estruturais

As metáforas estruturais "utilizam um conceito detalhadamente estruturado e delineado, de maneira clara, para estruturar um outro conceito" (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 134), isso quer dizer que, a partir desta metáfora, um conceito é estruturado metaforicamente em termos de outro. Para exemplificar, observemos o exemplo DISCUSSÃO É GUERRA, que viabiliza expressões linguísticas metafóricas como *Destruí a sua argumentação/ seus argumentos são indefensáveis,* em que o conceito de guerra é delineado de maneira clara para estruturar o conceito de discussão (LAKOFF e JOHNSON, 1980).

As metáforas conceptuais encontradas no *corpus* e sua análise

Para investigar quais as metáforas utilizadas na contemporaneidade na conceptualização do amor, após a seleção do corpus, realizou-se o levantamento das expressões linguísticas metafóricas, bem como a categorização das mesmas em estruturais, ontológicas e orientacionais, conforme Lakoff e Johnson (1980). Em seguida, buscou-se propor algumas metáforas conceptuais que licenciariam as expressões linguísticas metafóricas encontradas. Tentou-se relacionar a análise das expressões metafóricas com o papel cultural que elas, provavelmente, desempenham dentro do discurso utilizado em canções.

Foram identificadas e analisadas quarenta e nove (49) expressões linguísticas metafóricas, de onde se obteve: dezenove (19) metáforas conceptuais, das quais dezessete (17) são ontológicas e duas (02) são orientacionais. No que se refere aos procedimentos utilizados, salienta-se que este estudo tem um caráter teórico hermenêutico e qualitativo.

Sobre as metáforas orientacionais encontradas

No corpus, foram encontrados quatro (04) usos de metáforas orientacionais, conforme se pode observar no Quadro (1).

A metáfora BOM É PROXIMIDADE possui uma base física, dois corpos que, ao estarem próximos, transmitem calor humano um para o outro e provocam a sensação de bem estar; e também uma base cultural, em que o relacionamento amoroso saudável corresponde à proximidade do casal.

Por outro lado, a metáfora RUIM É DISTANCIAMENTO representa uma orientação negativa em relação ao amor, conforme pode ser observado nas instanciações '*Cadê você? Que solidão. Esquecera de mim?'* e *'Longe de ti tudo parou, ninguém sabe o que eu sofri.'.*

Quadro 1. Metáforas orientacionais.

METÁFORA CONCEPTUAL	**EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS METAFÓRICAS**
BOM É PROXIMIDADE	Uma noite para unir-nos até o fim. E eu querendo ser quem está do seu lado.
RUIM É DISTANCIAMENTO	Cadê você? Que solidão. Esquecera de mim? Longe de ti tudo parou, ninguém sabe o que eu sofri.

Fonte: Própria autora.

Sobre as metáforas ontológicas encontradas

Foram encontradas no corpus as seguintes metáforas ontológicas para o amor: AMOR É HABITAÇÃO, AMOR É DESTRUIÇÃO, AMOR É GUERRA, AMOR É PUNIÇÃO, AMOR É LOUCURA, AMOR É SUBSTÂNCIA, AMOR É OBJETO, AMOR É PESSOA, AMOR É VIAGEM, AMOR É CALOR, AMOR É SALVAÇÃO, AMOR É PLANTAÇÃO, AMOR É LUGAR, AMOR É RECIPIENTE, AMOR É INFORMAÇÃO, AMOR É ALIMENTO e AMOR É SONHO.

A metáfora ontológica AMOR É HABITAÇÃO viabilizou a ocorrência de quatro (04) expressões linguísticas metafóricas, conforme se observa no Quadro 2:

Quadro 2. Metáfora ontológica – AMOR É HABITAÇÃO.

METÁFORA CONCEPTUAL	**EXPRESSÃO LINGUÍSTICA METAFÓRICA**
AMOR É HABITAÇÃO	Você ficou em mim, dentro de minha alma. Te quero sorrindo pertinho, todinho, dentro de mim, no meu olhar, no coração. Passar a noite em claro, dentro de ti. E viver para sempre dentro de ti.

Fonte: Própria autora.

Para a compreensão dessa metáfora alguns conceitos do domínio-fonte HABITAÇÃO são transferidos para o domínio-alvo AMOR, tais como a possibilidade de acolher, habitar, viver. Na estruturação dessa metáfora, utiliza-se o conceito concreto de HABITAÇÃO para entender o conceito abstrato de AMOR, passando a compreendê-lo como um elemento bem definido que pode, por exemplo, ter a capacidade de abrigar e servir de moradia, assim como uma HABITAÇÃO.

Na sequência, tem-se a metáfora conceptual AMOR É DESTRUIÇÃO:

Quadro 3. Metáfora ontológica – AMOR É DESTRUIÇÃO.

METÁFORA CONCEPTUAL	**EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS METAFÓRICAS**
AMOR É DESTRUIÇÃO	Você ficou em mim, dentro de minha alma, feito uma tempestade que nunca se acalma, amor que me pegou de um jeito inesperado. Assim que o dia amanheceu, lá no mar alto da paixão, dava pra ver o tempo ruir. Cadê você? Que solidão! Esquecera de mim?

Fonte: Própria autora.

Ao conceptualizar o AMOR como DESTRUIÇÃO, mapeiam-se características desse domínio-fonte, as quais normalmente estão relacionadas a eventos mais concretos, por exemplo, os fenômenos da natureza, para o domínio-alvo AMOR. Ao aproximar o conceito concreto de DESTRUIÇÃO (a tempestade é a destruição, o descontrole; os bens materiais e a vida correspondem ao que é destruído; a chuva, raios, granizo são os agentes destruidores) do conceito abstrato de amor, observa-se, nessas instanciações, que amar significa ser destruído, perder o controle. Os amantes ou o amor são os objetos destruídos e o agente destruidor é o relacionamento.

A metáfora AMOR É GUERRA está ilustrada no Quadro 4:

Quadro 4. Metáfora ontológica – AMOR É GUERRA.

METÁFORA CONCEPTUAL	**EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS METAFÓRICAS**
AMOR É GUERRA	Escute o que eu tenho pra lhe dizer, meu bem. Um amor tão lindo igual a você não tem. Vou te proteger com o meu sentimento. Teu nome é um grito preso na garganta. Preso nesse amor que eu quero noite e dia.

Fonte: Própria autora.

Na estruturação da metáfora conceptual AMOR É GUERRA, são utilizados alguns aspectos do domínio-fonte GUERRA (proteger, prender) para construir o conceito de AMOR, isto é, algumas ações relacionadas ao amor são, parcialmente, estruturadas pelo conceito de guerra. Sabe-se que não há uma batalha física, mas atitudes que correspondem à parte usada do conceito do domínio-fonte GUERRA e fazem parte da nossa maneira ordinária de falar do amor.

A metáfora conceptual AMOR É PUNIÇÃO encontra-se exemplificada no Quadro 5:

Quadro 5. Metáfora ontológica – AMOR É PUNIÇÃO.

METÁFORA CONCEPTUAL	EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS METAFÓRICAS
AMOR É PUNIÇÃO	Por te amar assim, a felicidade é o meu castigo. Será que tanto amor pra mim é proibido. Por te amar assim, desejo a tua boca sem poder beijá-la, desejo a tua pele sem poder tocá-la.

Fonte: Própria autora.

A utilização de conceitos mais definidos (castigo, dor, proibição) para conceptualizar o amor possibilita maior proximidade com o conceito abstrato, permitindo a compreensão desse sentimento como uma ação que, por não ser correspondida, por ser muito intensa ou por ser proibida, remete ao sofrimento que é a punição.

Em seguida, realiza-se a análise da metáfora AMOR É LOUCURA:

Quadro 6. Metáfora ontológica – AMOR É LOUCURA.

METÁFORA CONCEPTUAL	EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS METAFÓRICAS
AMOR É LOUCURA	Assim vou caminhando numa corda bamba e sigo as tuas marcas feito tua sombra. Preso nesse amor que eu quero noite e dia. Saciar essa loucura, dentro de ti.

Fonte: Própria autora.

Observa-se mais um exemplo no qual o amor tem seu sentido metaforicamente construído, o conceito de LOUCURA (domínio-fonte) é utilizado para falar de AMOR (domínio-alvo). Por deixar os amantes loucos e desorientados, aproxima-se o conceito de amor de algo que deixa as pessoas fora de si, como em um estado de loucura.

A partir das nossas experiências e vivências, o comportamento descrito nas expressões metafóricas é característico de alguém emocionalmente desequilibrado, em estado de loucura. A aproximação entre os dois domínios possibilita a remissão a tal compreensão.

Encontrou-se no corpus algumas expressões metafóricas que instanciam a metáfora AMOR É SUBSTÂNCIA, conforme está apresentado no Quadro 7:

Quadro 7. Metáfora ontológica – AMOR É SUBSTÂNCIA.

METÁFORA CONCEPTUAL	**EXPRESSÃO LINGUÍSTICA METAFÓRICA**
AMOR É SUBSTÂNCIA	Vai ficar suspenso o cheiro do nosso amor no ar. Minha doce paixão! Me embriagar no seu perfume. Você deságua em mim, e eu oceano.

Fonte: Própria autora.

Nessas expressões linguísticas metafóricas, o AMOR (domínio-alvo) é entendido em termos de SUBSTÂNCIA (domínio-fonte), pois se recorre a expressões do conceito de substância, como *'ficar suspenso o cheiro', 'embriagar', 'desaguar',* para falar de amor, como sendo algo concreto que pode ter matéria e ocupar espaço ou ter cheiro e ficar no ar como qualquer substância.

Em seguida, tem-se a metáfora conceptual AMOR É OBJETO e suas expressões linguísticas metafóricas:

Quadro 8. Metáfora ontológica – AMOR É OBJETO.

METÁFORA CONCEPTUAL	**EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS METAFÓRICAS**
AMOR É OBJETO	Eu quero estar na sua pele. Tenho um coração dividido entre a esperança e a razão.

Fonte: Própria autora.

Essa metáfora possibilita a compreensão do amor como um objeto que pode ser manuseado e ocupar fisicamente um espaço. A partir das instanciações encontradas, consegue-se conceituar o amor como um objeto, que estaria em contato com a pele, talvez uma peça de roupa ou um acessório, que ficaria em contato direto com o corpo do ser amado ou que poderia ser manuseado, manipulado, dividido.

A metáfora conceptual AMOR É PESSOA pode ser observada a seguir:

Quadro 9. Metáfora ontológica – AMOR É PESSOA.

METÁFORA CONCEPTUAL	**EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS METAFÓRICAS**
AMOR É PESSOA	Um amor tão lindo igual a você não tem. Porque seu corpo sedutor passou a ser o meu costume.

Fonte: Própria autora.

A metáfora AMOR É PESSOA é um exemplo de personificação, em que o conceito AMOR é estruturado metaforicamente como um ser. Na análise das instanciações compreende-se o conceito de amor como algo que tem a capacidade de realizar ações humanas como pegar, apropriar-se, conter-se, tomar posse ou ter atributos humanos, tais como beleza, sedução ou vícios.

A metáfora conceptual AMOR É VIAGEM está demonstrada no Quadro 10:

Quadro 10. Metáfora ontológica – AMOR É VIAGEM.

METÁFORA CONCEPTUAL	**EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS METAFÓRICAS**
AMOR É VIAGEM	Seu corpo sedutor, passou a ser o meu costume, onde viajo toda noite pra outra dimensão. Tenho ciúme dos seus olhos em outra direção.

Fonte: Própria autora.

Nessas expressões linguísticas, observa-se uma projeção metafórica na qual o amor seria um trajeto. Como VIAGEM e DIREÇÃO são experienciados através do

corpo, pode-se compreender o AMOR pela metáfora estrutural AMOR É VIAGEM, em que os amantes são os viajantes; o relacionamento é a viagem; e o destino é estar junto ao ser amado.

A metáfora conceptual AMOR É CALOR está ilustrado no Quadro 11:

Quadro 11. Metáfora ontológica – AMOR É CALOR.

METÁFORA CONCEPTUAL	**EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS METAFÓRICAS**
AMOR É CALOR	Não sabe voltar, me dá teu calor. E queimo de vontade a cada madrugada.

Fonte: Própria autora.

Nessa metáfora, o AMOR (domínio-alvo) é projetado, metaforicamente, no CALOR (domínio-fonte), pois este é perceptível e experienciado pelo nosso aparelho sensório-motor. O calor assume o papel de causador, projetando-se para o amor que causa os desejos ardentes, o calor que aquece e queima.

A próxima metáfora conceptual a ser analisada é AMOR É SALVAÇÃO:

Quadro 12. Metáfora ontológica – AMOR É SALVAÇÃO.

METÁFORA CONCEPTUAL	**EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS METAFÓRICAS**
AMOR É SALVAÇÃO	Te vendo acompanhada parecendo santa e eu querendo ser quem está do seu lado.

Fonte: Própria autora.

Para a compreensão dessa expressão linguística metafórica, aproxima-se os

domínios da experiência SALVAÇÃO (domínio-fonte) do domínio-alvo AMOR, realizando o seguinte mapeamento: aquele em que se crê é o amado; aquele que crê é o amante; o rito é o relacionamento; e crer é amar.

A metáfora conceptual AMOR É PLANTAÇÃO está apresentada no Quadro 13:

Quadro 13. Metáfora ontológica – AMOR É PLANTAÇÃO.

METÁFORA CONCEPTUAL	**EXPRESSÃO LINGUÍSTICA METAFÓRICA**
AMOR É PLANTAÇÃO	Não há nada em lugar nenhum, que vá crescer sem você chegar.

Fonte: Própria autora.

Nessa expressão metafórica, ao conceptualizar o amor como plantação, atribui-se para o seu crescimento as condições necessárias ao desenvolvimento de uma planta. Dessa forma, a condição necessária ao crescimento do amor é a presença do ser amado.

Na sequência, realiza-se a análise da metáfora AMOR É LUGAR:

Quadro 14. Metáfora ontológica – AMOR É LUGAR.

METÁFORA CONCEPTUAL	**EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS METAFÓRICAS**
AMOR É LUGAR	Amar é um deserto e seus temores.

Fonte: Própria autora.

Na estruturação dessa metáfora conceptual, utilizou-se o DESERTO (domínio-fonte), lugar notadamente áspero, inóspito e de difícil sobrevivência, para construir o conceito de AMOR (domínio-alvo), ou seja, as características atribuídas ao amor, nesse contexto, são estruturadas pelas características relativas a um deserto. O

amor é compreendido como um deserto em que os amantes são os seus ocupantes, as atitudes que eles tomam são as tentativas de sobrevivência e amar são os temores diante das incertezas.

A metáfora conceptual AMOR É RECIPIENTE é analisada a seguir:

Quadro 15. Metáfora ontológica – AMOR É RECIPIENTE.

METÁFORA CONCEPTUAL	**EXPRESÕES LINGUÍSTICAS METAFÓRICAS**
AMOR É RECIPIENTE	Eu ficarei guardado neste sentimento. Quem dera ser um peixe para em teu límpido aquário mergulhar.

Fonte: Própria autora.

Observa-se nas instanciações produzidas e ilustradas no Quadro (14), a utilização dos verbos '*guardar*' e *'mergulhar'* que se referem a ações realizadas em algum lugar (guardar em algum lugar, mergulhar em algum lugar). Aproximando essas ações concretas do conceito de amor, compreende-se esse sentimento como depositório em que os amantes podem estar.

A metáfora conceptual AMOR É INFORMAÇÃO é apesentada no Quadro 16:

Quadro 16. Metáfora ontológica – AMOR É LNGUAGEM.

METÁFORA CONCEPTUAL	**EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS METAFÓRICAS**
AMOR É INFORMAÇÃO	Me conte uma história que fale do nosso amor. Fazer borbulhas de amor pra te encantar.

Fonte: Própria autora.

Essa metáfora permite a compreensão do amor como um meio de transmissão de informação, o qual pode utilizar diferentes linguagens, a depender do contexto, para construir uma mensagem. Nessa perspectiva, o amor pode ser compreendido na história, nas borbulhas e nas silhuetas através do seguinte mapeamento: os amantes são os processadores de informação; a linguagem é a expressão do amor; e amar é processar a informação.

Na sequência, analisa-se a metáfora conceptual AMOR É ALIMENTO:

Quadro 17. Metáfora ontológica – AMOR É ALIMENTO.

METÁFORA CONCEPTUAL	**EXPRESSÕES LINGUÍSTICAS METAFÓRICAS**
AMOR É ALIMENTO	Oh, minha doce paixão!

Fonte: Própria autora.

Na estruturação da metáfora, o domínio-alvo, abstrato, adquire atributos do domínio-fonte, mais concreto, como a possibilidade de atribuir sabor. Essa transferência de características possibilita pensar sobre o amor, passando a compreendê-lo como algo bem delimitado, que pode ter gosto, sabor, assim como um alimento. Dessa forma, realiza-se o mapeamento em que o amor é o alimento, os amantes degustam o alimento e amar é alimentar-se.

A metáfora conceptual AMOR É SONHO é apresentada no Quadro 18:

Quadro 18. Metáfora ontológica – AMOR É UM SONHO.

METÁFORA CONCEPTUAL	**EXPRESSÓES LINGUÍSTICAS METAFÓRICAS**
AMOR É SONHO	Canta coração que esta alma necessita de ilusão. Sonha coração, não te enchas de amargura. Estou morrendo aos poucos por sonhar contigo.

Fonte: Própria autora.

A partir das instanciações encontradas, consegue-se conceptualizar o amor como um sonho, uma ilusão, que o torna possível. Nesta perspectiva, os amantes sonham com o amor idealizado, desejado e, através do sonho, vivenciam esse sentimento. O sonho funciona como um mecanismo de fuga da tristeza e da amargura provocadas pelo amor impossível ou não correspondido, todavia, também, causa sofrimento por não ser real.

Consideração finais

A breve análise realizada neste artigo não esgota, em nenhum aspecto abordado, as potencialidades de tratamento das metáforas no gênero relacionado. Todavia, esta análise serviu para demonstrar a aplicabilidade da Teoria da Metáfora Conceptual e a significativa recorrência da metáfora nas letras de música.

Observou-se que, em todas as canções analisadas, houve o abundante uso de metáforas pelos compositores. Além disso, verificou-se que a conceptualização do amor ocorre com maior incidência, a partir de metáforas ontológicas, tais como AMOR É UMA VIAGEM, AMOR É PUNIÇÃO, AMOR É GUERRA, entre outras. Acredita-se que isso acontece devido ao amor ser um sentimento (conceito abstrato) que é melhor compreendido como um conceito mais concreto.

Assim, conclui-se o presente estudo com a constatação de que a utilização da conceptualização metafórica para tratar do amor é potencialmente significativa no cancioneiro popular brasileiro. Dessa forma, as metáforas linguísticas presentes nas canções funcionam como representações de concepções culturais, presentes na sociedade, sobre o amor, o relacionamento amoroso e são empregadas neste gênero com o propósito de atingir e seduzir emocionalmente o público ao cantar esse sentimento.

Os resultados aqui apresentados possibilitam postular a importância, não só cognitiva da metáfora conceptual, mas também a função que esta pode desempenhar em nível discursivo por meio de expressões linguísticas que a utilizam.

Referências

GRADY, Joseph. *Foundations of meaning*: primary metaphors and primary scenes. Tese (Doutorado em Linguística) – University of California, Bekerley.

KÖVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. Oxford: OUP, 2010.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEM), coord. Mara Sophia Zanottto e tradução de Vera Maluf. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

REDDY, M. The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Org.) *Metaphor and thought.* Cambridge: Cambridge University Press, 1979, p. 284-324.

SESSÃO TEMÁTICA

A CONSTITUIÇÃO DA INSTÂNCIA DISCURSIVA "EU" ATRAVÉS DE NARRATIVAS DA HISTÓRIA DE VIDA

DANIELY MARTINS DOS SANTOS FERRAZ[1]
NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO[2]

Introdução

O processo de envelhecimento e sua consequência natural, a velhice, continuam sendo umas das preocupações da humanidade desde o início da civilização. A história aponta que as ideias sobre a velhice são tão antigas quanto a origem da humanidade.

O século XX marcou os grandes avanços da ciência do envelhecimento, graças aos conhecimentos adquiridos a partir dos estudos nesta quase uma centena de anos, desde que Metchnikoff, em 1903, e Nascher, em 1909, deram início ao estudo sistemático, respectivamente, da gerontologia e da geriatria (PAPALÉO NETTO, 2006). Não podemos deixar de citar que, além desses dois estudiosos, no primeiro quarto do século XX destacou-se G. Stanley Hall, psicólogo que publicou, em 1922, o seu livro *Senescence: the last half of life*. De acordo com Lopes (2000), através de evidências históricas, médicas, literárias, biológicas, fisiológicas e comportamentais, Hall buscou provocar que as pessoas idosas tinham recursos até então não apreciados, contrapondo a crença de que a velhice é simplesmente o reverso da adolescência.

De acordo com Junior, Ramos e Papaléo Netto (2004), projeções para o ano de 2025 demonstram que o Brasil deverá possuir a sexta maior população idosa do

1. Mestranda em Linguística pela UESB. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Neurolinguística (GPEN). Email: dany_msf@hotmail.com.

2. Professora Doutora em Linguística pela UNICAMP, lotada no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da UESB. Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos em Neurolinguística (GPEN). E-mail: nirvanafs@terra.com.br.

mundo, com cerca de 32 milhões de pessoas com idade acima de 60 anos. Segundo Veras (2009), o crescimento da população idosa é um fenômeno mundial e, no Brasil, as modificações ocorrem de forma radical e bastante acelerada. Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) apontam que no ano 2000 havia no mundo 600 milhões de pessoas com 60 ou mais anos de idade, número que deverá dobrar até 2025 e atingir 2 bilhões em 2050. Quanto aos idosos com mais de 80 anos, a expectativa para a população mundial para 2050 é que, dos atuais 69 milhões de pessoas, passaremos para cerca de 377 milhões (JACOB FILHO, 2006).

Essa mudança na pirâmide populacional incide, basicamente, no aumento do envelhecimento senil, que é o processo que se instalam as doenças crônicas e degenerativas. As doenças neurodegenerativas, incluindo a doença de Alzheimer (DA) e outras demências (doença de Parkinson, doença de Corpus de Lewy e demência vascular), apresentam prevalência importante entre essa crescente população idosa no Brasil (ZAGO, 2004). Segundo Ortiz e Bertolucci (2005), a DA atinge no mínimo 5% da população de indivíduos com mais de 65 anos e é intensificada com o avançar da idade.

Indivíduos com DA apresentam alterações cognitivas, de linguagem e de comportamento que se agravam durante o curso da doença. As alterações de memória, no entanto, são as mais referidas pela família e as mais fortemente evidenciadas na avaliação clínica do paciente desde o início da doença. As alterações de fala e de linguagem, apesar de serem frequentemente notadas, têm sido melhor estudadas nas duas últimas décadas (ORTIZ; BERTOLUCCI, 2005).

Este trabalho está ancorado na Neurolinguística que vem sendo praticada nos últimos anos no Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP e no Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística/UESB, que considera a abordagem discursiva dos estudos que relacionam linguagem e cognição. Esse paradigma está assentado nos trabalhos pioneiros de Maria Irma Hadler Coudry para tese de doutoramento (1986), publicada posteriormente como o livro Diário de Narciso: Discurso e Afasia (1988).

Para a Neurolinguística Discursiva (ND), a linguagem é entendida não como um dado ou resultado; mas, segundo Franchi (1977), como um trabalho que “dá forma” ao conteúdo variável de nossa experiência, trabalho de construção, de retificação do “vivido”. Compreendemos a linguagem em funcionamento, enquanto processo,

e não pela língua enquanto estrutura, pois só assim podemos observar a relação do sujeito com e sobre a linguagem.

Embora os trabalhos na perspectiva enunciativo-discursiva se fundamentem nos estudos das afasias, veremos que nos últimos anos há uma corrente de estudiosos, especialmente Rosana do Carmo Novaes Pinto, Hudson Marcel Bracher Beilke (2007, 2008, 2009, 2010) e Ivone Panhoca (2013), preocupados em compreender e explicar os distúrbios de linguagem e sua relação com cérebro e atividade cognitiva nos processos demenciais.

Os estudos neurolinguísticos sobre afasia parecem apontar caminhos que conduzem a bases teóricas bastante consolidadas para as demências, ao passo que a natureza dos sintomas das afasias e das alterações de linguagem nas demências parece ser de ordens distintas, entretanto, a literatura concorda que ambas apresentam sintomas neurolinguísticos semelhantes: anomia, dificuldades para encontrar palavras, produção de parafasias, presença de ecolalias, repetições, confabulações etc (COUDRY & MORATO, 1990).

A narratividade e a constituição do sujeito na e pela linguagem

Durante a interação verbal, o sujeito opera sobre o material linguístico que tem a sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados, emoções e pensamentos. A narrativa, por sua vez, é a atividade que se confunde com a história do humano, sendo um dos tipos de discurso que mais resistem nos quadros neurológicos (PANHOCA, 2013). A esse respeito, a autora afirma:

> Umas das formas pelas quais o discurso humano se configura é a narrativa, sendo que o ato de narrar é uma das atividades linguístico-culturais mais antigas e mais relevantes da história da humanidade, sendo encontrada em todos os lugares, tempos e grupos sociais, e tendo papel fundamental na transmissão e perpetuação de valores e crenças dos diferentes grupos, desde os primórdios da vida em sociedade (PANHOCA, 2013, pág. 879).

Koch e Elias (2010) argumentam que a produção do discurso pressupõe constante referência a algo, alguém, fatos, eventos, sentimentos, além da constante ma-

nutenção do foco nos referentes introduzidos por meio da operação de retomada, bem como a desfocalização de referentes, isto é, um processo de "deixá-los em stand by", para que outros referentes sejam introduzidos no discurso. As autoras consideram esses processos como estratégias que permitem a construção de objetos de discurso.

Conforme enfatiza Koch (2008, p. 101), "os objetos de discurso são dinâmicos, isto é, uma vez introduzidos, vão sendo modificados, desativados, reativados, recategorizados, de modo a construir-se ou reconstruir-se o sentido". A noção de objetos de discurso rompe com a concepção de a linguagem ser apenas uma forma de nominalizar, de etiquetar os objetos no mundo, por situar a linguagem e as atividades de significação como atividades cognitivas e sociais que constituem a realidade humana (MIRA; PIOVESAN, 2017).

Este trabalho está fundamentado na Teoria da Enunciação (BENVENISTE, 1976) por entender que essa teoria preconiza que somente há possibilidade de comunicação porque cada locutor se apresenta como sujeito apropriando-se do 'eu' que, por sua vez, terá um interlocutor que figurará como 'tu'.

Para Benveniste (1988), não atingimos o homem dissociado da linguagem e não vemos nunca inventando-a. "Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem" (BENVENISTE, 1988, p. 285). Flores e Teixeira (2009) resumem o princípio do pensamento benvenistiano com o axioma *o homem está na língua*: o homem está na língua porque é fundado simbolicamente na linguagem. Isso é que é próprio do homem e que faz do homem um ser racional (BENVENISTE, 1988, p. 27). Segundo Benveniste (1988), o homem não foi criado duas vezes, uma vez sem linguagem, e uma vez com linguagem.

Em sua teoria da enunciação, Benveniste postula a existência de um conjunto de instrumentos no qual o locutor se apropria para realizar o ato enunciativo. Um desses conjuntos de instrumentos é a emergência dos índices de pessoa (a relação *eu-tu*) que não se produz senão na e pela enunciação: o termo *eu* referindo-se ao indivíduo que enuncia, e o termo *tu*, o indivíduo que aí está presente como alocutário. Benveniste evidencia:

> A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocução daquele que por sua vez se designa por *eu* [...] A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a "mim", torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu* (BENVENISTE, 1976, pág. 286).

Da mesma natureza e se relacionando à mesma estrutura de enunciação são os numerosos índices de *ostensão* (tipo este, aqui, etc), denominados por Benveniste de "indivíduos lingüísticos", pois nascem de uma enunciação e apontam apenas para elementos deste acontecimento individual, ou seja, dada uma nova enunciação eles são novamente engendrados para designar algo novo (WEISSHEIMER, 2003).

Objetivo

Investigar os processos que o sujeito lança mão por meio de narrativas da sua história de vida e resgastes de memórias e que possibilitam a constituição da sua self-narrativa.

Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e caráter longitudinal. Este texto baseia-se em dados de acompanhamento com o sujeito LP, 73 anos, brasileira, casada, cinco filhos (sendo dois de criação), dona de casa, analfabeta, alegre, bem humorada, que em fevereiro de 2013 recebeu o diagnóstico de DA. A idosa foi encaminhada para o acompanhamento neurolinguístico pela geriatra Welma Wildes Cunha Coelho Amorim.

O sujeito LP tem sido acompanhado no Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística,

da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em atividades individuais com o intuito de avaliar a linguagem em funcionamento, à apropriação que realiza da própria língua e as marcas subjetivas impregnadas em seu discurso.

Nesses encontros estimulam-se as histórias de vida narradas, pois estas instauram a possibilidade da singularidade, o que é totalmente compatível com a pesquisa qualitativa aqui proposta, na medida em que os dados que emergem revelam como o sujeito que narra – e apenas ele – posiciona-se no mundo e como ele se relaciona com o outro, com sua própria história e consigo mesmo (PANHOCA, 2013). Em alguns acompanhamentos, além de LP, participaram também membros da sua família, que caracterizaram o quadro figurativo da enunciação do diálogo da idosa. Todos os encontros foram/são pensados e planejados para ocorrerem de forma leve e descontraída, numa atmosfera agradável para que LP se sinta a vontade e confiante para relatar suas histórias.

Este trabalho contempla uma discussão sobre a linguagem de um idoso demenciado e os processos, internos e externos, que perpassam suas experiências com e sobre a linguagem, considerando todos os aspectos linguísticos, inclusive os níveis pragmáticos e discursivos.

Resultados e discussão

Nesta sessão, apresentaremos algumas situações dialógicas de LP, que ilustram o funcionamento da linguagem do sujeito e todos os artifícios que lança mão para apropriar do seu discurso e se manter no diálogo. Será possível perceber, também, marcas singulares da subjetividade de LP que constituem, dão forma, constroem e (re)constroem sua self-narrativa por meio dos processos linguísticos.

Episódio 1

Contexto: Nessa situação dialógica estavam presentes LP e a investigadora Ihb. Ao ser questionada pela investigadora se gostava de sair quando era jovem e morava na roça, LP relata uma situação que aconteceu há alguns meses atrás, no qual saiu de casa escondida e não soube voltar. Depois de andar sem rumo por quilômetros debaixo do sol quente, a idosa foi encontrada por um conhecido da família

que a levou para casa. Ao chegar em casa, LP encontrou uma das filhas sentada na mesa da cozinha chorando pelo desaparecimento da mãe. Vejamos:

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre condições do enunciado verbal.	Observações sobre enunciado não verbal
1	Ihb	A senhora gostava de sair quando era mais jovem e morava na roça?		
2	LP	Ah eu sempre gostei de sair, nunca fui de ficar dentro de casa *[trecho incompreensível]* teve um dia que saí sozinha e perdi, esqueci como ia embora, quando voltei minha mãe tava sentada na mesa num pranto de choro. Nunca mais saí só pra não preocupar ela.		
3	Ihb	Mas isso não aconteceu com Cris, dona LP? Lembra que isso aconteceu há pouco tempo atrás?		
4	LP	Foi! *[relata a história como realmente aconteceu]*		

Dado 1: O sumiço.

No dado acima, LP não havia esquecido o evento específico, pelo contrário, narra de forma organizada. O que se percebe é certa confusão entre eventos do passado e do presente. A investigadora não contradiz seus enunciados, a medida que são produzidos, mas interpela de forma adequada, permitindo que ela organize sua narrativa, como ocorre no último turno. Outro fato a ser destacado é que confusão e desorganização de eventos que aconteceram no passado e no presente são sintomas típicos da fase que LP atravessa. Porém, isso não a impede que retifique e organize sua própria narrativa, através de intervenções adequadas de indivíduos que compõem o quadro figurativo da enunciação.

À medida que LP se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, como, revisão, selecionando e ordenando os detalhes da sua narrativa, constituindo sua self-narrativa que justifica e esclarece a condição e a situação de quem a narra. À medida que novos elementos vão sendo adicionados às nossas vidas, as narrativas vão se configurando e nossa identidade pessoal vai sendo construída (PANHOCA, 2013). LP dá forma ao conteúdo vivido através de histórias relatadas que pode selecionar tanto eventos do passado, as chamadas narrativas históricas por Panhoca, como permitir que LP se veja e se mostre, através de processos imaginativos que, de acordo com a mesma autora, são as narrativas fantásticas, dando forma à identidade pessoal.

Episódio 2

Contexto: Na situação seguinte estavam presentes LP e a investigadora Ihb. No episódio transcrito abaixo, LP fala sobre uma amiga da época que era jovem e morava na roça. No trecho, a idosa relata uma ocasião na qual a menina a apelidou de “vêa L.”. Observe o dado a seguir:

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre condições do enunciado verbal.	Observações sobre enunciado não verbal
1	LP	Eu tinha uma amiga, amiga falsa que gostava de me chamar de vêa L na frente de todo mundo. Eu num gostava, não era vêa pra ela me chamar de vêa L.	Risos.	
2	Ihb	A senhora tinha quantos anos?		
3	LP	Tinha uns 14 pra 15 anos.		
4	Ihb	E o que a senhora fez porque ela te chamava assim?		

5	LP	Pois quando foi um dia, eu dei uma porrada nela e saí correndo, eu ia esperar tempo duro?	Risos.	
6	Ihb	Foi mesmo? A senhora é valente, não é?	Risos.	
7	LP	Mas não é, minha fia, se fosse você, você ia gostar que te chamasse de vêa você jovem?		
8	Ihb	Não!		

Dado 2: Amiga falsa.

Nesse episódio, nota-se que LP utiliza um jargão *"eu ia esperar tempo duro?"*, querendo afirmar que ela não iria ficar parada esperando. Este fato demarca em LP, através da linguagem, a possibilidade da sua subjetividade, contendo formas linguísticas apropriadas a sua expressão e que produzem sentido em sua história de vida.

Segundo Benveniste (1976), uma língua distingue sempre "tempos", quer seja um passado e um futuro, separados por um "presente", ou um presente-passado oposto a um futuro, ou um presente-futuro distinto de um passado. Embora LP apresente, em alguns momentos, desorientação espaço-temporal e confusão mental ao longo das suas narrativas, percebe-se que algumas memórias se mantem preservadas (como no turno "tinha uns 14 pra 15 anos") através do exercício da própria linguagem, que revela a temporalidade do seu aparato linguístico.

LP imediatamente se declara como locutor e assume a língua, implantando o *outro* diante de si por meio de índices específicos para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário. Quando LP pergunta a investigadora *"se fosse você, você ia gostar que te chamasse de vêa você jovem?",* construindo a sua enunciação na interrogativa para suscitar uma "resposta", por um processo linguístico que é ao mesmo tempo um processo de comportamento de dupla entrada. Certamente, LP esperou uma resposta da investigadora, mantendo o quadro figurativo da enunciação, à medida que, no discurso, LP constituía a origem e a investigadora (alocutário) o fim da enunciação.

Considerações finais

Os dados apresentados foram retirados das narrativas transcritas do sujeito LP. A linguagem está de tal forma organizada que permite que LP se aproprie da língua designando-se como *eu*, apesar da presença de características típicas da DA que atrapalham o fluxo narrativo, como a circularidade discursiva, por exemplo.

O processo de envelhecimento não é universal, devendo ser observado dentro das peculiaridades de cada sujeito. A forma como LP experimenta os desafios, sejam eles linguísticos, cognitivos ou motores, certamente não é o mesmo experimentado por outros idosos com DA. Os dados evidenciam as marcas singulares de LP na reconstituição do seu discurso, permeado de significações, de arranjos e (re) arranjos, utilizando os recursos que a língua fornece para se manter no processo discursivo. Percebe-se, ao longo das análises, como LP, enquanto locutor, organiza e apropria-se da língua, emergindo instâncias subjetivas da linguagem que consistem em fatos discretos.

Considerar o sujeito e não a sua doença é o primeiro passo para romper com as formas tradicionais de avaliação da linguagem, nos quais são utilizados parâmetros normativos, regras, o falante tido como ideal. A ND apresenta uma série de estudos de acompanhamentos longitudinais com pacientes afásicos e em processo demencial, que demonstram resultados satisfatórios e eficazes na avaliação e manejo terapêutico com esses sujeitos.

Referências

BEILKE, H. M. B. *Linguagem e Memória na Demência de Alzheimer- Contribuições da Neurolinguística para a Avaliação da Linguagem.* 2009.136f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BEILKE, H.M.B.; NOVAES-PINTO, R.C. On the relation Language-Memory:considerations based on the linguistic analysis of data of patients with the diagnosis of Alzheimer´s Dementia**.** In: *II Composium Internacional da IALP (International Association of Logopedics and Phoniatrics).* Anais do II Composium Internacional da IALP. SP. 2007.

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral.* São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

_____. *Problemas de linguística geral I.* Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. Campinas: Pontes, 1988.

COUDRY, M. I .H. (1988) *Diário de Narciso* – Discurso e Afasia – São Paulo: Martins Fontes.

COUDRY, M. I. H.; MORATO E. M. *Alterações neurolingüísticas na Demência do tipo Alzheimer.* Congresso Brasileiro de Psiquiatria Biologica, 1990.

FLORES, V.; TEIXEIRA, M. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. *Bakhtiniana:* Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 1, p. 143-164, 2009.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva, in: *Almanaque*, 5. São Paulo: Brasiliense, 1977, p. 9-27.

JACOB FILHO, W. *Diagnóstico e tratamento.* v. 2 , São Paulo: Ed. Manole, 2006.

JUNIOR, R. S; RAMOS, L. R; PAPALÉO NETTO, M. Crescimento populacional: aspectos demográficos e sociais. In: CARVALHO FILHO, E. T; PAPALÉO NETTO, M. *Geriatria:* fundamentos, clínica e terapêutica. São Paulo: Editora Atheneu, 2004.

KOCH, I. G. V. Como se constroem e reconstroem os objetos do discurso. *Investigações*. 2008;21(2):99-114.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. *Ler e escrever:* estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2ª Ed., 2010.

LOPES, A. *Desafios da gerontologia no Brasil.* Campinas: Alínea, 2000.

MIRA, C; PIOVESAN, M. H. F. Estratégias referenciais em uma narrativa sobre o convívio com a Doença de Alzheimer. *Filol. Linguíst. Port.,* São Paulo, v. 19, n. 2, p. 285-299, 2017.

NOVAES-PINTO, R. C; BEILKE, H. M. B. Avaliação de linguagem na Demência de Alzheimer. *Estudos da Língua(gem),* v. 6, n. 2 p. 97-126, 2008.

_____. Aspectos pragmáticos na linguagem de um sujeito com diagnóstico de demência de Alzheimer. *Língua, Literatura e Ensino,* São Paulo, v. IV, p. 271-281, 2009.

_____. A narrativa na demência de Alzheimer: reorganização da linguagem e das “memórias” por meio de práticas dialógicas. *Estudos Linguísticos,* São Paulo, v. 39, n. 2. p. 557-567, 2010.
ORTIZ, K. Z; BERTOLUCCI, P. H. F. Alterações de linguagem nas fases iniciais da doença de Alzheimer. *Arq Neuropsiquiatria* 2005;63(2-A):311-317.
PANHOCA, I. Histórias de vida de pessoas com Doença de Alzheimer: Linguagem e presença de sujeito. *Estudos Linguísticos,* São Paulo, 42 (2): p. 878-888, maio-ago 2013.
PAPALÉO NETTO, N. O estudo da velhice: Histórico, definição do campo e termos básicos. In: FREITAS, E. V. et al. *Tratado de geriatria e gerontologia.* 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 2-1537.
VERAS. R. Envelhecimento populacional contemporâneo: demandas, desafios e inovações. *Rev Saúde Pública* 2009;43(3):548-54.
WEISSHEIMER, J. Tempo e discurso. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.* V. 1, n. 1, 2003.
ZAGO, M. A. A pesquisa clínica no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva* 2004;9(2):363-74.

SESSÃO TEMÁTICA

A CONSTITUIÇÃO DO GÊNERO AULA POR UM VIÉS DIALÓGICO

GEYSA DAYANNE GOMES DA COSTA[1]
ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA[2]

Introdução

O trabalho é desdobramento de pesquisa no campo da Linguística Aplicada, em seu estágio de (re) análise de dados para interpretar as regularidades discursivas no gênero aula. A aula, comumente reconhecida como espaço do fazer pedagógico, tem se constituído como importante objeto de pesquisa nos estudos aplicados, deslocando-se para um espaço discursivo e de interação verbal. Diante disso, o presente estudo propõe demarcar teoricamente a aula, compreendendo-a, não mais como ambiente naturalizado, mas como gênero discursivo e acontecimento rotineiro e ritualístico.

Partimos do escopo teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin que apresenta discussões epistemológicas sobre os conceitos de enunciado e gênero discursivo pela Análise Dialógica do Discurso (ADD) e Souza (1996) com a noção de Rotina/Ritual. Os dados explorados neste trabalho foram retirados das transcrições de aulas que constituem o *corpus* da pesquisa de dissertação, ainda em estágio de análise.

Compreende-se a aula como um construto social que se constitui por relações exteriores e por uma regularidade de enunciados estáveis. As regularidades enunciativas são compreendidas por relações dialógicas que circulam nas esferas sociais,

1. Mestranda em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Vitória da Conquista. geysacosta04@gmail.com

2. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários –DELL. Também é Professora do programa de pós-graduação Letras: Cultura, Educação e Linguagens, em nível de Mestrado Acadêmico, ambos na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Vitória da Conquista. emfsouza@gmail.com

emergem pela historicidade e constituem “modos de agir e de ser”, compondo assim, o gênero aula. Esse gênero, mesmo que condicionado à certa organização e a um caráter regular, está suscetível a emergência de discursos que se sobrepõe ao que já está dado, supera o plano rotineiro, à exposição, ao pré-estabelecido e ao monológico, para dá espaço ao ritual, ao dialógico, apresentam-se como o “novo” e re-significa o processo de produção na aula.

Dessa maneira, a concepção do gênero aula como um acontecimento, ou seja, como espaço rotineiro e ritualístico dentro de uma concepção dialógica da linguagem, potencializa análises e formas de compreender as práticas enunciativas-discursivas em emergência no contexto da sala de aula e na interação professor-aluno.

Enquadres teóricos sobre o gênero aula

É preciso, primeiramente, compreender a aula enquanto espaço discursivo, depreender suas especificidades, funcionamento e nuanças. Souza (1996, p.3) pontua que a “aula como tradicionalmente a concebemos, em um espaço fechado, na instituição escola, com a definição de um sujeito professor e mais de um sujeito aluno, é uma construção social que se remodela por meio da necessidade do momento e do contexto sócio histórico”. Nesse sentido, a aula não pode ser tomada como um lugar de estabilidade ou homogeneidade, mas constitui-se sempre pelas relações exteriores, pelas relações culturais, sociais, históricas e políticas.

Souza (1996, p3) acrescenta que a “aula mantém uma ordem, com aparente regularidade e está sujeita às transformações. Possui um propósito definido: o objeto de ensino”. É preciso situar que, desde a década de 90, já se iniciava no Brasil um movimento que romperia com paradigmas em relação a sala de aula enquanto ambiente naturalizado. Assim, estudos recentes do campo da Linguística Aplicada têm investigado a aula enquanto lugar de materialidade discursivas.

Matencio (2001) tem contribuído significativamente com estudos voltados para compreensão dessa materialidade. A autora parte da concepção de que a aula é constituída por etapas, ações didático-discursivas, “o professor visa a um objetivo didático, realizando ao mesmo tempo uma estratégia didática e sua verbalização,

para isso se apoia nas intervenções dos alunos, em termos de conteúdos do saber e do dizer" (MATENCIO, 2001, p. 66). A aula, portanto, é atravessada por essa organização, o discurso didático se atualiza e se abre para eventos de interação.

Por esse motivo, tomaremos a noção de gêneros discursivos para compreensão das especificidades da aula. O gênero possibilita a compreensão da organização didática-discursiva, estrutura composicional, regularidades e estabilidade enunciativas da aula, além de se reatualizar com aberturas ritualísticas pela inserção do sujeito no processo de construção de conhecimentos acerca de um determinado objeto de ensino. Cabe, portanto, um olhar mais atento sobre a noção de aula como gênero discursivo.

Aula como gênero discursivo

Partimos do princípio de aula como gênero do discurso. Assumimos essa concepção a partir de Bakhtin (2003) inspirada pela ADD (Análise Dialógica do Discurso), que compreende as regularidades enunciativo-discursivas como constitutivas do funcionamento dos gêneros do discurso.

Bakhtin (2003) compreende o gênero por uma classificação padrão, conteúdo temático (assunto), composição (estrutura formal, como se estrutura o que é dito) e estilo (composição frasal, gramatical, ou seja, como é dito). Consideramos que a aula tem essas características, é constituída por um conteúdo temático, por uma estrutura e estilo gramatical específico e enunciados verbais, os quais viabilizam as produções verbais humanas. Quanto a isso, (Bakhtin, 2003) vai dizer que,

> Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Assim, a aula como gênero do discurso, é constituída por enunciados que são regulares, estáveis e que se reelaboram "a partir de uma necessidade social" (SOUZA, 1996, p.3). Bakhtin (2003) afirma que não existe enunciados isolados, desconexos entre si, todo enunciado pressupõe enunciados que o antecederam, encontram-se no "já-dito", "nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último" (BAKHTIN, 2003, p. 371). Na aula, existem uma emergência de enunciados que já foram postos anteriormente, se encontram em uma relação dialógica e são vislumbrados na regularidade.

Entendemos a partir de Bakhtin (2003, p.262) que as regularidades desses enunciados são compreendidas por relações dialógicas, circulam nas esferas sociais, são geradas na historicidade e constituem "modos de agir e de ser", resultando no gênero discursivo. A aula pela perspectiva discursiva, é gerada nesse interim, ou seja, o percurso histórico de determinados enunciados molda o gênero discursivo, apreendendo-o na dialogia, no "já dito".

Não podemos deixar de salientar uma das características fundamentais do enunciado, a réplica. Bakhtin (2003) considera esse elemento como um acabamento especifico do enunciado. É a partir da réplica, breve ou fragmentada, que a posição do locutor é expressa, tornando possível atitudes responsivas no diálogo, tanto nas "relações de pergunta-reposta, asserção-objeção, afirmação-consentimento, oferecimento-aceitação, ordem-execução, afirmação, etc." (BAKHTIN, 2003, p.300). Nas concepções bakthinianas, essas relações acontecem apenas na comunicação verbal, pois estão sempre relacionadas ao outro, ao um sujeito falante, ou seja, são acabamentos que não são possíveis nas unidades da língua.

Isso pode ser melhor explicitado a partir da concepção Bakthiniana de língua. O filósofo russo concebe a língua em "sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso " (BAKHTIN, 1986, p. 207). O gênero discursivo é, portanto, constituído pela linguagem concreta, ou seja, pelas práticas sociais.

A aula, pode ser, então, considerada como espaço constituído por práticas linguareiras de concretudes da língua. Souza (2012) concebe a aula como um gênero

do discurso quando retoma as concepções bakthinianas. A autora afirma que "o espaço discursivo que é a aula se encontra certa organização discursiva já conhecida pelos seus sujeitos, portanto estável, mas ao mesmo tempo esse espaço é suscetível à rupturas, ação e interação" (SOUZA, 2012, p. 69). Assim, temos embasamento para dizer que a aula, enquanto prática escolar, é notoriamente gênero discursivo, acolhe uma emergência de enunciados que dão espaço para interação verbal e novas práticas discursivas pelos sujeitos que nela agem.

Esses enunciados permitem o surgimento de outros gêneros. A aula como gênero discursivo se materializa em outros gêneros, como por exemplo, "a pergunta didática, as ordens pedagógicas, as orientações didáticas, o exercício escrito, os textos orais, os textos escritos, imagens etc." (SOUZA, 2011, p.8). Esses elementos concretizam-se na aula e permitem a produção de significações no processo de ensino e aprendizagem.

Percebemos que a variedade de gêneros emergentes na aula permite o plurilinguismo. Este modo de conceber a linguagem "desenvolvida na teoria bakthiniana prima pela dialogicidade, pela dinamicidade. Nessa esteira, ao trazermos para reflexão o plurilingüismo, passamos a enfatizar a dimensão do "plural", do "pluralismo", também como constitutiva da linguagem (DI FANTI, 2003, p.101). A materialidade do gênero aula em outros gêneros discursivos resulta nessa pluralidade na sala de aula, dotando–a de acontecimentos, rituais e rotinas.

Aula: um acontecimento discursivo

Para contribuir com a compreensão da aula enquanto acontecimento discursivo nos apropriaremos de algumas concepções de Souza (1996). A autora tipifica a aula a partir do plano rotineiro e ritualístico, "os rituais possuem um significado que extrapola o que ocorre no momento, e por isso, dotam o dia-a-dia da aula de uma situação discursiva mais ampla. As rotinas expõem" (SOUZA, 1996, p. 95). A partir dessa assertiva, entendemos que na aula há uma emergência de discursos que se sobrepõem ao que já está dado, o plano ritual se reverbera a partir do rotineiro, pois "o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta" (FOUCALT,

1996, p.26). Podemos, então, classificar o plano ritual como o novo que se apresenta nos contextos de produção da aula.

Para Souza (1996) as rotinas contribuem para que os rituais se revelem, as rotinas são monológicas, pré-estabelecidas enquanto que o ritual se constitui no diálogo, na heterogeneidade e na significância do processo de produção na aula. Para a autora, os rituais e rotinas estão intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário, portanto, considerá-los na organização didática da aula.

É preciso apreender que "uma distinção entre rotinas e rituais não se pauta em critérios rígidos. Ambos são determinantes para um fazer dialógico. Articulam o dado (experienciado e apropriado) com o novo" (SOUZA, p.94. 1996). Assim, tanto o ritual quanto a rotina compõem o gênero aula, possibilitando uma compreensão da maneira como o processo de apropriação do objeto de ensino reitera-se em produção significativa do conhecimento.

Em Souza (1996) apreendemos as rotinas e rituais de forma distinta. As rotinas se manifestam de maneira mais natural, pois já fazem parte do cotidiano, encontra-se na sucessão e repetição nas práticas dos sujeitos professor/aluno, são práticas pré-estabelecidas, em contrapartida, o ritual exige maior elaboração, surge a partir do rotineiro e rompe com o típico da sala de aula, manifestando-se como transgressão ao rotineiro, articula o "o passado/presente; dado/novo a ser conhecido" (SOUZA, 1996, p. 139/140). Acerca do plano rotineiro, Souza (1996) pontua que

> Não há ritual sem falhas e frestas, isto é, com a possibilidade de instauração do discurso do outro, da autoria. As brechas ritualísticas obstaculizam a repetição de sentidos, transformando-os com a intervenção da história e singularidades de cada um. Um ritual, quando se repete, repete-se encarnado, desestabilizando-se o processo de sua ocorrência, fazendo com que os sujeitos que o realiza, reinterprete-o em outra direção. (SOUZA, 1996, p. 95)

Dessa forma, podemos afirmar que o ritual se apresenta como o acontecimento na aula, permitindo reatualizações de saberes e de práticas singulares e autorais, repetindo-se e dando brecha para que as experiências e o vivido dos sujeitos mani-

festem-se. A materialidade do ritual ocorre pelas práticas da aula, "no clima participativo entre professor, alunos e conteúdo" (SOUZA, 1996, p.74), ou seja, o rotineiro é primordial na instauração do ritual. As práticas fundadoras, instituídas precisam estar bem definidas para que o ritualístico e instituinte seja possível.

A autora afirma ainda que "os rituais exigem uma atitude de confiança, estranhamento, para emergirem na sala de aula, na aula, como acontecimento" (SOUZA, 1996, p.95). As práticas rituais são perceptíveis no estranhamento, porque é transgressiva, vai de encontro ao discurso tradicional de ensino, pois emerge do processo dialógico e participativo.

Souza (1996) ilustra essa compreensão a partir de um quadro contrativo:

Quadro IV. Trabalho rotineiro e trabalho ritual.

Trabalho Rotineiro	**Trabalho Ritual**
Linguagem pré-estabelecida.	Linguagem dialógica.
Absolutização do cotidiano	Reflexão do cotidiano
Escamoteação o social da linguagem	Instituição do social da linguagem.
Transmissão da história já produzida	Resgate a história já produzida
Imposição atividades	Negociação de atividades.
Condições de produção cristalizadas	Condições de produção fluídas.

Fonte: Souza (1996, p.96).

O trabalho rotineiro, como mostrado acima, apresenta-se como práticas estáveis e como especificidade do gênero aula, contudo, se abre para (re) atualizações, como visto no trabalho ritual, a possibilidade do novo, do dialógico e de novas reflexões. Esse contraste molda a aula como um espaço de acontecimentos. Assim, a aula, como gênero, possui uma estratificação regular e instável de enunciados, e, por acolher acontecimentos singulares a partir do plano rotineiro e ritualístico, articula-se para a insurgência do novo, para práticas transformadoras que valorizam contextos reais de produção dos sujeitos ali inseridos, pois concebe a linguagem enquanto fenômeno histórico e social.

Dos episódios da aula: regularidades discursivas

A fim de materializar esse percurso teórico, nos deteremos em apreender, a partir de contrastes entre trecho de episódios de aulas, regularidades que desvelem a aula enquanto esse gênero de estabilidade linguística e ao mesmo tempo passível aos acontecimentos em um plano rotineiro e ritualístico.

No contraste entre trechos de episódios de aulas de disciplinas distintas torna-se perceptível esse plano rotineiro na aula como práticas pré-estabelecidas que compõem a estrutura do gênero aula. Na aula de Matemática, o professor monitora o tempo que os alunos realizam as atividades, regulando e organizando o funcionamento da aula.

> **Professor:** Pronto? Terminaram? Terminou de responder? Podemos corrigir? Vamos corrigir? Qual a probabilidade oficial se retirar uma carta de baralho?

Esse excerto mostra-nos uma especificidade do gênero discursivo, o controle de tempo por parte dos professores em relação as atividades que os alunos realizam em sala de aula, como por exemplo, responder exercícios, copiar no quadro, etc. Essa especificidade também é recorrente na aula de Biologia, como apresentado abaixo:

> **Professor:** Gente, vamos concluir aqui, já está batendo, já. Quem sabe o que é caliolita? Vocês lembram da musiquinha? Lembra da música da célula?

Pelo contraste entre os enunciados, percebemos que a organização do tempo compõe a estrutura composicional do gênero aula e funciona como uma prática didática. É possível afirmar que a organização do tempo faz parte do plano rotineiro da aula, pois surge a partir de ritos institucionais, como, cumprir com o planejamento, fechar a carga horária, trabalhar todos os conteúdos programáticos, ou seja, são

práticas discursivas que engendram o gênero e também contribuem para a concretização do objeto de ensino.

Além dessa estrutura composicional da aula, Matencio (2011) pontua que a aula se articula a eventos de interação que objetivam introduzir o sujeito em uma certa área de conhecimentos. Essa assertiva é vislumbrada no episódio a seguir, quando o professor de história introduz o objeto de ensino a partir de perguntas que convocam os alunos à interação e à ativação de conhecimentos prévios, como vemos abaixo:

> **Professor:** É sério! defendendo mesmo, porque dizendo eles que o Brasil PROsperou na ditadura militar. Pra entrar nesse assunto, eu pergunto aos senhores, o que é prosperar?
> **Cauã:** Seria crescer?
> **Professor:** O que é crescer?
> **Gabi:** É avançar, ir além**.**

Essa etapa introdutória da aula é realizada por meio de uma pergunta didática que insere o aluno como interlocutor. A introdução do objeto de ensino por meio do que os alunos já conhecem parte do caráter dialógico da linguagem, pela concepção de sujeito histórico e situado, numa relação do "dado" com o "novo". Para reafirmar essa composição da aula, fizemos o recorte de uma aula de biologia para que pudéssemos perceber essa regularidade do gênero aula. O conteúdo temático desse gênero é revisão da estrutura celular. Nesse episódio, a etapa introdutória do objeto de ensino na aula também se realiza na inserção do aluno no processo interacional:

> **Professor:** Eu quero fazer algumas perguntas aqui.... Ei! Primeiro o conceito de núcleo, quem é que sabe o conceito de núcleo, quem sabe o que é núcleo?...
> **Ana:** É uma estrutura de uma célula.
> **Professora:** É uma estrutura celular..., mas quais os nomes das partes de um núcleo, quais os nomes?
> **Maria:** É::... Eucariontes?

Os recortes apresentados nos mostram uma regularidade na etapa de introdução da aula. Essas aulas tiveram como abertura perguntas didáticas. Quanto a isso, Souza (2003) pontua que o professor pergunta o que já sabe, o aluno responde o que já sabe. Então, podemos caracterizar a pergunta como uma especificidade da aula e como uma prática pedagógica de caráter dialógico, pois o aluno é inserido no processo de construção do conhecimento durante toda a interação verbal a partir de réplicas que permitem esse acabamento enunciativo da aula. Podemos conceber essa prática ou gesto discursivo como plano rotineiro da aula, mas que se reitera, pois permite brechas para reatualizações do objeto de ensino, emergindo assim como o ritual da aula.

Essas perguntas didáticas, também gênero do discurso, dotam a aula de plurilinguísmo, de dinamicidade e interação, funcionam como uma estratégia didática que torna possível a construção do conhecimento. A pergunta didática está nessa relação pergunta-resposta, sempre possível na comunicação verbal resultando em atitudes responsivas. A partir disso, o professor desloca-se de um processo discurso assimétrico, monológico, para um discurso dialógico e dinâmico.

Outro aspecto que nos chama a atenção no gênero aula está na possibilidade de reatualizações do objeto de ensino, no resgate as histórias já produzidas (SOUZA, 1996). Destacamos abaixo um episódio da aula de português em que o professor resgata um objeto já estudado para possibilitar o novo na sala;

> **Professor:** O que vamos perceber, então, é que as palavras, como eu disse, tem um sentido dentro do texto, então não daria certo o porquê como você disse, lembra que a gente trabalhou isso? O que a gente vai entender com relação a isso?

É perceptível que o professor busca rememorar um conteúdo para dar abertura a um processo enunciativo, deslocando-se de um discurso autoritário para um discurso dialógico. Esse processo "constitui-se em uma tomada de atitude valorativa perante o sujeito e o objeto de ensino. Sensibilizar-se para a abertura das respostas dos alunos, para motivação em busca do conhecimento, com a consciência da

potencialidade dialética e dialógica da linguagem" (SOUZA, 2003, p.11). Entendemos que a retomada de conteúdos trabalhados na aula está inserida nessa atitude valorativa perante a necessidade de potencializar e valorizar o que os alunos já possuem.

> **Professor:** Bom**...**vocês se lembram que nós falamos que o conjunto de fases de uma célula é chamado ciclo celular, não foi? Que eu falei, o que é ciclo celular? É o conjunto de transformações que a célula passa, né? É o período que a célula está se preparando para se dividir. Mas tem um nome, qual é?
> **Caio:** Interfase::.
> **Professor:** Mas, tem outro, qual o outro nome?
> **Caio:** Citocinese
> **Professora*:*** Muito bem!... A interfase é dividida em três períodos, G0, G1 e **vimos** também a divisão celular, que e a mitose e meiose. Bom... gente eu falei que a interfase é o período em que a célula se prepara para dividir. Bom, G1 **vocês viram**, quais são as características de G1?
> **Ana:** Crescimento do citoplasma, produção de proteínas
> **Professora: Vocês se lembram** das etapas da mitose? Quais eram?
> **Ana:** É:: Prófase, metáfase e telófase
> **Professora:** Muito bem, Pr de primeiro, Meta de metade e Te de terminar.... Isso vocês têm que saber viu (esquematiza no quadro estas siglas)

A partir desses trechos, somos levados a identificar uma recorrência de enunciados que rememoram conteúdos. O professor lembra aos alunos o que já foi visto, e com isso, apresenta o novo. Entendemos por meio dessa regularidade, que rememorar conteúdos compõe o gênero aula, ou seja, retomar o "já dito" mostra-se como plano ritualístico da aula, convoca os alunos à participação pela relação do "dado" com o "novo" além de presentificar o objeto de estudo e resgatar o que já foi produzido em sala. Vislumbramos, pois, no gênero aula, o caráter dialógico da linguagem, ressonância de discursos, enunciados que realmente formam um elo na cadeia, que se repetem e promovem a significação do conhecimento.

Gostaríamos, ainda, de chamar a atenção para a organização estilística do gênero aula. Estilo em Bakhtin (2003) está voltado à seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. No trecho de um episódio da aula de história, os recursos selecionados pelo professor para chamar a atenção dos alunos revelam uma característica estilística do gênero aula:

> **Professor:** Vamos lá, Brothers! Vamos lá senhores, sente-se aí, por favor, nossos colegas ali, também! Vamos lá, pessoas. Vamos lá, senhores, AIS 5. Senhores, o que é censura?

Conseguimos identificar o uso do cômico em emergência nessa aula. O professor se apropria de recursos lexicais da língua, como visto acima, “senhores”, “Brothers”, “ colegas”, os quais não fazem parte do plano rotineiro da aula, mas que emergem de uma prática rotineira, desviar a atenção do aluno para o objeto de ensino. Logo abaixo, apresentamos um trecho retirado de interações da aula de biologia, e que vislumbramos uma recorrência desse recurso estilístico:

> **Professor:** Ô gatos e gatas aí ó, lindos e cheirosos. Ô gatinho manhoso? Aí... deixa eu falar aqui, gente! Então, o quê que esse bonitão fez?! Olha, a Ameba... ela...ela se movimenta por?...

A regularidade nessa aula materializa-se no uso do cômico, emerge como estilo do professor em conduzir a presentificação do objeto de ensino. Podemos identificar o discurso cômico como um estilo que surge de forma inesperada na aula. O professor se utiliza desse discurso para desviar a atenção dos alunos para o conteúdo, re-significando a aula por meio de práticas reiterativas.

Em ambas as aulas, o discurso cômico, como recurso estilístico escolhido pelos professores, foi promissor para chamar a atenção dos alunos, o que resultou na inserção dos mesmos no processo interacional da aula. O gênero aula, assim, mesmo com sua estabilidade enunciativa, permite o novo, ou seja, práticas de rupturas que rompem com o pré-estabelecido. O discurso cômico emerge, dessa forma, como prática discursiva e ritualística da aula. Cabe colocar ainda, que

> Os docentes têm estilos de fazer, de transmitir o conteúdo, de utilizar técnicas e métodos, de criar atividades pedagógicas. Estilo enquanto marca da subjetividade que se depreende de um construto coletivo, nas trocas dialógicas e discursivas com a cultura escolar produzida na dinâmica da vida das salas de aula. (SOUZA, 1996, p. 21)

Isso demonstra que o estilo do gênero discursivo está atrelado aos contextos de produção e aos resultados dos processos comunicacionais em sala de aula. Assim, o gênero aula se veste dessa especificidade estilísticas que provém de cada esfera social e dos sujeitos que a utiliza.

A modo de conclusão

Apreender as regularidades do gênero aula, permite-nos uma apreensão das práticas discursivas nesse espaço didático-discursivo. É certo afirmar que todas essas práticas discursivas, com as perguntas didáticas, o discurso cômico, bem como os enunciados que rememoram o conteúdo, dotam a aula de dinamicidade e plurilinguismo, rompem com práticas cristalizadas, reforçam a interação professor/aluno e promovem uma conjunta construção e ressignificação do conhecimento.

Assim, no gênero discursivo aula, há uma emergência de discursos que se sobrepõem ao que já está dado, o plano ritual sempre se reverbera a partir do rotineiro pois “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 1996, p.26). Podemos, então, classificar o plano ritual como o novo que se apresenta nos contextos de produção do gênero aula, cujas especificidades rompem com a imprevisibilidade, instabilidade e condições de produção cristalizadas e que (re) significa as interações verbais professor/aluno e, consequentemente, reatualiza a produção de conhecimento.

Referências

BAKHTIN, M., VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec 1986.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem.* 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. *Estética da criação verbal.* 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. *A linguagem em Bakhtin: pontos e Pespontos.* Veredas - Rev. Est. Ling. Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, Jan/dez. 2003.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso* – Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo. Ed. Loyola: 1996.

MATENCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna*: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SOUZA, E. M. F. *Sala de aula: práticas discursivas no cotidiano*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador. BA. 1996.

_____. *Processos de interação verbal nos cenários discursivos da aula de língua portuguesa*. In: VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais/SIGET. Anais..., Natal. http://www.cchla.ufrn.br/visiget/. Natal: Editora da UFRN, 2011. p. 1-14.

SESSÃO TEMÁTICA

A ESTRATIFICAÇÃO DO SUBJUNTIVO: UM ESTUDO DO PORTUGUÊS POPULAR

VANIA RAQUEL SANTOS AMORIM[1]

Introdução

Este trabalho é direcionado pela visão de que a língua é dinâmica e a gramática é moldada a partir das necessidades de comunicação e suscetível a constantes mudanças devidas às pressões de uso pelos falantes.

Cientes de que a variação/mudança no sistema linguístico não é um processo engessado, mas tem relação com as estratégias comunicativas buscadas pelos usuários no diversos contextos de uso, buscamos compreender quais as forças linguísticas e extralinguísticas da língua motivam os falantes à variação do modo subjuntivo. Sendo este o nosso objeto de estudo, propomo-nos a investigar indícios de variação desse modo verbal no Português falado da comunidade conquistense.

Os dados para a pesquisa são compostos por uma amostra de 24 informantes extraídos do *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus* PPVC). Tomando como referência, sobretudo, os teóricos Givón (2001, 2011); Labov (2008); Weinreich, Labov e Herzog (2006) e Gramáticas Normativas, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente, abordamos a respeito das categorias modo verbal, modalidade e a interface entre as teorias da Sociolinguística e do Funcionalismo; em seguida, dedicamo-nos aos procedimentos metodológicos e, por fim, tratamos das discussões dos resultados da pesquisa.

1. Mestre em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e integrante do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e do Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo – CNPq. (quelva@hotmail.com)

O modo subjuntivo na tradição gramatical

Na Tradição Gramatical, os gramáticos Cunha e Cintra (2001), Bechara (2004) e Almeida (2009) consideram os modos indicativo e subjuntivo como uma oposição binária relacionados respectivamente a fatos certos e incertos.

A esse respeito, Perini (1998) opina que a distinção entre "certeza" e "incerteza" não desempenham um papel fundamental e suficientemente esclarecedor para determinar o emprego desses modos. Por exemplo, podemos retomar, aqui, a definição do modo verbal posto por Kury (1964, p. 71): "Indicativo (em que assegura um fato); Subjuntivo (em que se enuncia um fato com dúvida); Imperativo (em que queremos que um fato se dê)". O próprio gramático reconhece que a definição de modo verbal tem um valor relativo quando tentamos analisar o futuro do indicativo nas seguintes construções apresentadas por ele: 1) *Ela chegará hoje?* 2) *Não matarás*. 3) *Discordarão alguns desta orientação*. (KURY, 1964, p.71).

No primeiro exemplo, o modo indicativo pode expressar dúvida; na segunda frase, ordem e, na terceira, possibilidade. Como compreender essa fluidez dentro da Tradição Gramatical? Já que não encontramos nos compêndios gramaticais uma razão lógica nos seus fundamentos para explicar algumas situações do uso do subjuntivo, buscamos entender a variação desse modo verbal pelo viés da teoria Sociofuncionalista, analisando, assim, fatos reais da língua em pleno uso.

A modalidade *irrealis*

A modalidade *irrealis* é uma categoria muito importante no estudo do subjuntivo, porque, segundo Givón (2001), este modo verbal está inserido no contexto *irrealis*. A modalidade emerge na interação, ou seja, é de base comunicativa e definida por ele como a atitude do falante no que se refere à proposição epistêmica (probabilidade, verdade, certeza) e deôntica (manipulação, preferência, obrigação).

Segundo o autor, o submodo epistêmico associa-se ao eixo semântico de verbos de baixa certeza e o submodo deôntico relaciona-se ao escopo de verbos de fraca manipulação. A integração entre a oração nuclear e a oração adjacente depende das propriedades inerentes ao valor semântico do verbo da matriz.

Muitos estudos da Tradição Linguística atestaram que o valor semântico do verbo da matriz exerce influência na conexão sintática entre as cláusulas condicionando o uso de formas do subjuntivo nas estruturas de complementação. (CARVALHO, 2007; LIMA, 2012; PIMPÃO, 2012).

Na presente pesquisa, à luz dessas questões, analisaremos através dos valores semânticos dos verbos em quais categorias de verbos se emprega mais a forma subjuntiva.

O funcionalismo e a sociolinguística: teorias em diálogo

A Sociolinguística e o Funcionalismo constituem teorias que se unem por reconhecerem a heterogeneidade da língua e por priorizarem seu uso real como ponto basilar para explicar processos de variação e mudança. Essa interface entre as teorias e a articulação dos seus princípios recebe a denominação de Sociofuncionalismo.

Diante dessa aliança entre as teorias, propomo-nos à integração dos seguintes pressupostos: na perspectiva funcionalista, as noções de marcação, a modalidade na visão givoniana e três dos cinco princípios de gramaticalização estabelecido por Hopper (1991): estratificação, divergência e persistência. E, na visão Sociolinguística, nossa análise se centrará na correlação dos fatores de ordem extralinguística (variáveis sexo, faixa etária e nível de escolaridade).

A respeito do princípio da marcação, Givón (2011) estabelece os seguintes critérios: (1) A variante mais marcada tende a exibir maior complexidade estrutural em relação ao padrão neutro (estrutura não-marcada) - Critério da *complexidade estrutural*. (2) A estrutura marcada apresenta uma distribuição de frequência menor em relação ao padrão neutro - Critério da *restrição distribucional*. (3) A variante mais marcada é cognitivamente considerada mais complexa em relação ao padrão neutro - Critério da *complexidade cognitiva*.

Em relação à modalidade, seu conceito se baseia na visão givoniana entendida como a atitude do falante no que se refere à proposição epistêmica e deôntica.

No tocante ao princípio de Gramaticalização, a estratificação se torna relevante para a pesquisa, porque esse princípio está relacionado à concomitância de formas que codificam uma mesma função. Podemos reconhecer esse princípio no estudo do modo subjuntivo quando ocorre a alternância das formas indicativas e subjunti-

vas em contexto de subjuntivo. Pensamos na divergência como o Processo de Gramaticalização da forma variante (o modo indicativo) com a permanência na língua de sua forma primeira (a forma subjuntiva). E, no princípio da persistência, percebemos o valor de subjuntivo que permanece, mesmo com a alternância com a forma indicativa.

Mediante a junção dos preceitos mencionados entre as vertentes teóricas, estamos certos de que isso nos permitirá a ampliação na compreensão e análise do nosso fenômeno linguístico. Diante disso, assumimos a possibilidade da associação entre essas teorias, mostrando isso a partir de algumas semelhanças entre os seus aportes teóricos e metodológicos, como também, através do diálogo entre o trabalho realizado por Tavares (2003), que dedicou, em sua tese, um capítulo sobre o que ela denomina de casamento entre a Sociolinguística e o Funcionalismo.

Revisitando os aportes teóricos e metodológicos do Funcionalismo e da Sociolinguística, podemos encontrar algumas semelhanças que nos possibilitam um diálogo entre essas teorias, a saber: (i) a mudança linguística ocupa uma posição de destaque e pode ser compreendida como um fenômeno contínuo e gradual; (ii) a prioridade que se atribui à língua em uso é afim nas duas teorias e (iii) os dados sincrônicos e diacrônicos não são tomados de maneira indissociáveis no estudo linguístico.

Apesar de tantos pontos em comum entre o Funcionalismo e a Sociolinguística, por se tratar de teorias distintas, em termos de princípios e metodologia, as semelhanças entre elas, por vezes podem se dar de maneira superficial. Reconhecemos que alguns tópicos são inconciliáveis quando se trata de teorias distintas. Nesse caso, aspiramos das palavras de Pires de Oliveira (1999) quando expressa ser possível a construção de coerências diante das diferenças, porque podemos compreender "os termos de uma teoria na linguagem da outra", (PIRES DE OLIVEIRA, 1999, p. 11), surgindo, então, uma linguagem comum. Seria um diálogo entre as diferenças existentes entre alguns conceitos incompatíveis entre elas.

Procedimentos metodológicos

Os dados da nossa pesquisa foram extraídos do *Corpus* PPVC constituído pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e pelo Grupo de Pesquisa em Sociofun-

cionalismo-CNPq. A amostra foi composta por 24 informantes, estratificados da seguinte forma: sexo (masculino/feminino), faixa etária (Faixa I: de 15 a 35 anos; Faixa II: de 36 a 70 anos; Faixa III: com mais de 70 anos de idade) e grau de escolaridade (sem escolaridade ou até 5 anos de escolarização). Os dados foram codificados e submetidos ao programa estatístico GoldVarb.

Na próxima subseção, descrevemos, analisamos e discutimos os resultados da pesquisa a partir dos fatores linguísticos e extralinguísticos selecionados pelo programa como estatisticamente relevantes.

Análise e discussão dos dados

Nesta subseção, temos o objetivo de apresentar os resultados percentuais e probabilísticos gerais do uso variável do modo subjuntivo. Após a rodada no Programa GoldVarb, os seguintes grupos de fatores foram selecionados: (i) variável estrutura da assertividade da oração e (ii) variável tipo de oração matriz.

Na nossa amostra tivemos um total de 87 ocorrências com os seguintes percentuais discriminados na tabela 1, a seguir:

Tabela 1. Variação do subjuntivo em orações completivas

Formas		
Subjuntivo	54	62%
Indicativo	33	38%
Total	87	

Os resultados dessa pesquisa mostram que, de um total de 87 ocorrências em que se prescreve o uso do modo subjuntivo, registram-se 54 ocorrências de formas do subjuntivo em contexto de subjuntivo perfazendo um total de 62%% e 38% na forma indicativa em contexto de subjuntivo.

No tratamento variável do subjuntivo, este modo verbal se constitui o modo não marcado, pois apresenta um contexto de ocorrência maior, com menos complexidade estrutural e menos complexidade cognitiva. O modo subjuntivo, por se constituir a forma não marcada, pode, consoante a visão givoniana, sofrer erosão

de uma maneira mais fácil. É necessário frisar que a emergência da nova forma - o indicativo - não acarreta, necessariamente, o desaparecimento da forma mais antiga - o subjuntivo - e, então, neste momento, tomamos a posição de acionar três dos cinco princípios estabelecidos por Hopper (1991) para entendermos os estágios e graus de Gramaticalização pelos quais o subjuntivo pode passar: estratificação, divergência e persistência.

Para Hopper (1991), o princípio da estratificação em relação ao nosso fenômeno linguístico, ocorre da seguinte maneira: dentro de um mesmo domínio funcional, a forma indicativa surge como uma nova camada que marca a função que é exercida pela forma mais velha - o subjuntivo. Observemos os seguintes fragmentos de fala:

(1) [...] aí ele falou bem assim: Tu quer [nem] **que** eu **VÁ** arrumar pra tu? [...] (E.S.P)
(2) [...] ele falou assim: "Quer **que** eu **VÔ** com você?"(E.F.O)

O verbo *ir* em (2) mantem o mesmo valor nocional de incerteza do fragmento de fala em (1) mesmo com o emprego da forma indicativa *vou*. Essa forma variante do verbo *ir* (**vô0**) pode passar pelo Processo de Gramaticalização, mas a sua forma mais antiga (**vá**) pode se manter como um item autônomo, processo conhecido como divergência. E, se o valor do subjuntivo permanece, mesmo que, no processo de alternância, a forma utilizada seja a forma indicativa, Hopper (1991) categoriza esse processo como princípio da persistência.

Sabemos que essa estratificação ocorre porque o contexto comunicativo pressiona o sistema linguístico em virtude de uma necessidade de uso. Consequentemente, isso gera uma contínua remodelação ou reorganização das estruturas linguísticas e esses princípios estabelecidos por Hopper (1991) vêm trazer à luz a visão da gramática emergente, esclarecendo, assim, como esses processos e estágios da Gramaticalização podem ser compreendidos. Prosseguindo nesse diálogo a fim de entendermos esse processo de variação/estratificação no uso do modo subjuntivo no *Corpus* PPVC, apresentamos, na próxima subseção, alguns resultados de análise a partir da seleção das variáveis linguísticas e extralinguísticas.

Resultados das variáveis linguísticas

As variáveis tipo de oração matriz, estrutura da assertividade da oração e o nível de escolaridade foram selecionadas pelo programa GoldVarb.

Resultado da variável tipo da oração matriz

O resultado probabilístico do grupo de fator variável tipo da oração matriz está discriminado na tabela 2:

Tabela 2. Atuação da variável tipo de verbo da oração matriz na variação do subjuntivo.

Tipo de verbo na matriz	Subjuntivo			Indicativo		
	Nº	%	P.R	Nº	%	PR
Volitivo	32	65	.562	17	35	.438
Existencial	2	67	.514	1	33	.486
Outros	2	67	.514	1	33	.486
Cognitivo	9	39	.367	14	61	.633
Total	45			33		
Significância	Input					
0.008	0.613					

Os nossos dados evidenciam que o uso do subjuntivo é favorecido sob o escopo de verbos volitivos com percentual de 65% e peso relativo de .562. Esses verbos se mostraram os mais produtivos na amostra analisada com um total de 49 ocorrências.

Alguns trabalhos da Literatura Linguística também evidenciaram essa tendência do subjuntivo ser favorecido sob o escopo de verbos volitivos: Carvalho (2007) - 95%, P.R .98 e Pimpão (2012) - 95%, P.R .896.

O resultado demonstrado pelo grupo de fator tipo de verbo na matriz atesta a nossa hipótese de que o valor semântico do verbo da matriz exerce influência na seleção do modo verbal na oração completiva. Dando sequência à análise dos dados, na próxima subseção, analisaremos a variação do modo subjuntivo no grupo de fator estrutura da assertividade da oração.

Resultado da variável estrutura da assertividade da oração

Tínhamos, como hipótese norteadora, a ideia de que o escopo da negação favoreceria o emprego do subjuntivo na estrutura de complementação. Os resultados evidenciados, na tabela 3, contudo, conduzem-nos a outra direção.

Tabela 3. Atuação da variável estrutura da assertividade da oração na variação do subjuntivo.

Fatores	MODO VERBAL					
	Subjuntivo			Indicativo		
	Nº	%	P.R	Nº	%	P.R
Afirmação na matriz e na oração completiva	49	71	.565	20	29	.435
Negação na matriz e afirmação na completiva	3	38	.227	5	62	.723
Afirmação com negação na oração completiva	2	29	.185	5	71	.815
Total	54			30		
Significância Input						
0.008 0.613						

Os nossos dados revelam que as cláusulas que tinham o operador de negação desfavoreciam o uso do subjuntivo. Vejamos os resultados: o fator “Negação na matriz e afirmação na completiva” desfavoreceu uso do subjuntivo com o percentual de 38% e peso relativo de .277. O fator “Afirmação com negação na oração completiva” mostrou-se com o percentual de 29% e peso relativo de .185, também, desfavorecendo o uso desse modo verbal.

Em relação às asserções afirmativas, o percentual de 71% e peso relativo de .565 favoreceu o uso do subjuntivo. Com isso, concluímos que o escopo da negação não exerce influência no condicionamento de uso do subjuntivo no *Corpus* PPVC. Esses dados se contrapõem aos resultados encontrados por Carvalho (2007) que ao analisar a variação do subjuntivo em função do tempo presente, atestou que as

asserções negadas favoreceram o uso do subjuntivo com os seguintes resultados: (i) Negação na matriz/afirmação na encaixada com o percentual de 69% e peso relativo de .99. (ii) Negação na matriz/negação na encaixada com 75% e peso relativo de .96 e (iii) Afirmação na matriz/negação na encaixada com 26% e peso relativo de .73.

À semelhança dos resultados apresentados por Carvalho (2007), Pimpão (2012) comprovou que o escopo de negação, em qualquer tipo de oração, favorece o uso do presente do subjuntivo. Vejamos os resultados apresentados pela autora: (i) NEG + AF – com 69% e peso relativo de .755 (ii) (Não) que (não) teve o uso categórico de formas do subjuntivo. (iii) Não (é) (por) que (não) - com 50% e peso relativo de .562 e (iv) AF+ NEG/NEG+NEG – com 50% e peso relativo de .490.

O fato do escopo da negação nas cláusulas não favorecer o uso do subjuntivo nas estruturas de complementação, nos levou a retomar os dados para observar se tinham forças atuando conjuntamente para que as orações afirmativas fossem *lócus* propício para o uso do subjuntivo.

Descobrimos que dos 49 dados de uso do subjuntivo em contexto de subjuntivo no *fator afirmação na matriz e na oração completiva* (Cf. tabela 3), 28 são construções com o verbo volitivo na oração matriz o que equivale a 57% de uso da forma padrão.

Ao tratarmos do grupo de fator *tipo de verbo na oração matriz* (Cf. tabela 2), vimos que os verbos volitivos favorecem o uso do subjuntivo. Mediante isso, podemos afirmar que há uma inter-relação entre as asserções afirmativas e o tipo de verbo da matriz, que exerce, dessa forma, influência na seleção do modo verbal nas orações encaixadas.

Resultado da variável nível de escolaridade

O resultado para esse grupo de fator está distribuído na tabela 4, a seguir:

Tabela 4. Atuação da variável nível de escolaridade na variação do subjuntivo.

MODO VERBAL	NÍVEL DE ESCOLARIDADE					
	Até 5 anos de escolarização			Sem escolaridade		
	Nº	%	P.R	Nº	%	P.R
Subjuntivo	28	61	.573	11	55	.336
Indicativo	18	39	.427	9	45	.664
Total	39			20		
Significância input						
0.001 0.528						

Os nossos dados evidenciam que os informantes que tiveram até cinco anos de escolarização são os que mais utilizaram a forma padrão com o percentual de 61% e peso relativo de .573. Com esses resultados, nossa hipótese de que os falantes que foram inseridos no universo escolar e tiveram contato com a aprendizagem formal, ainda que precária, produziriam em maior índice enunciados utilizando formas do subjuntivo foi atestada.

Considerações finais

Os dados de nossa pesquisa revelam que o subjuntivo é condicionado pelo valor semântico do verbo da oração matriz que exerce uma força de integração entre as cláusulas-principal e subordinada, constituindo, dessa forma, como uma força propulsora para a seleção do modo verbal na encaixada.

O escopo da negação nas asserções não é um fator que favorece o subjuntivo na completiva na amostra analisada, mas a maior produtividade desse modo verbal se encontra nas asserções afirmativas como ambiente favorecedor das formas subjuntivas.

Em relação à variável escolaridade, podemos depreender correlações significativas. Vimos que o acesso ao mundo letrado, ainda que precário, foi um fator que condicionou o uso do subjuntivo. A nossa pesquisa aponta que esse foi o elemento favorecedor para a aplicação da regra desse modo verbal na comunidade de fala de Vitória da Conquista.

O presente estudo revela, ainda, que o subjuntivo mostrou-se como uma forma não marcada o que provoca uma cristalização dessa forma linguística fazendo com que, na interação do processo comunicativo, por razões motivacionais, o falante prefira utilizar a forma indicativa em alguns contextos, gerando uma variação/estratificação e, consequentemente, levando a um Processo de Gramaticalização desse modo verbal.

Referências

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à Linguística:* domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Hebe Macedo de. *A alternância indicativo/subjuntivo nas orações substantivas em função dos tempos verbais presente e imperfeito na língua falada do Cariri*. Tese de Doutorado, Fortaleza, 2007.

CUNHA, Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, Maria Furtado da; OLIVEIRA,
Mariangela Rios de e MARTELOTTA, Eduardo Mário (Orgs.). *Linguística funcional*: teoria e prática. Rio de janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

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

GIVÓN, Talmy. *Syntax*: an introduction. v.1. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

GIVÓN, Talmy. *Compreendendo a gramática*. Natal: EDUFRN, 2011.

HOPPER, Paul J. On some principles of grammaticization. In: TRAUGOTT, Elizabeth Closs; HEINE, Bernd (eds.). *Approaches to Grammaticalization*: Focus on Theoretical And Methodological Issues. v. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1991, p. 17-35.

KURY, Adriano da Gama. *Pequena gramática*: para a explicação da nova nomenclatura gramatical. 9. ed. rev. Rio de Janeiro: Agir, 1964.
LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Mª Marta Pereira Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
LIMA, Joana Angélica Santos. *O presente do subjuntivo na fala de Salvador*: um estudo variacionista. Dissertação (Mestrado). UFMG, Belo Horizonte, 2012.
MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança Linguística*: uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez, 2011.
MOLLICA, Maria Cecilia. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação***.** 3.ed. São Paulo: Contexto, 2007.
PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. 3. ed. São Paulo Ática, 1998.
PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. *Uma história de delimitações teóricas*: 30 anos de semântica no Brasil. D.E.L.T.A. v.15, n. especial, São Paulo, 1999.
PIMPÃO, Tatiana Schwochow. *Uso variável do presente do presente no modo subjuntivo*: uma análise de amostras de fala e escrita das cidades de Florianópolis e Lages nos séculos XIX e XX. Tese (doutorado). UFSC, Florianópolis, 2012.
SILVA, Jorge Augusto Alves 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: Salvador, 2005.
SOUSA, Valéria Viana. *Os (Des)caminhos do você*: uma análise sobre a variação e mudança na forma, na função e na referência do pronome você. Tese de doutorado: João Pessoa, 2008.
TAVARES, Maria Alice. *A gramaticalização de e, aí, daí, e então:* estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo funcionalista. Tese (doutorado)- UFSC, Florianópolis, 2003.
WEINREICH, Uriel; LABOV, Willian; Herzog, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SESSÃO TEMÁTICA

A ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE UMA INSTITUIÇÃO DE LONGA PERMANÊNCIA PARA IDOSOS: A PERCEPÇÃO DA LINGUAGEM

KÁTIA FERNANDES BERNARDO[1]
NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO[2]

Introdução

As relações dialéticas exercem ação sobre o homem e influencia seu comportamento e desenvolvimento. Desse modo, o homem é capaz de agir sobre o ambiente e modificá-lo segundo suas necessidades, que geram aprendizado e desenvolvimento, num movimento de dentro para fora e de fora para dentro essa interação é exercida pelas funções superiores do cérebro, como a percepção, atenção e memória e, possibilitada, sobretudo, por meio da linguagem (Vigotsky, 1989). Em consonância com essas ideias, os estudos neurocientíficos atestam que todo o Sistema Nervoso (SN) é dotado de capacidade de se regenerar, em todos os estágios da vida do ser humano, mas é mister que haja um estímulo externo para que isto aconteça (ANNUNCIATO; OLIVEIRA, 2004).

A partir desses pressupostos, o que pode e deve ser dito a respeito da linguagem de um sujeito morador de uma Instituição de Longa Permanência para idosos (doravante, ILPI)? Há de se considerar a sua relação com o outro e o trabalho realizado pela Instituição para a manutenção da linguagem. Ainda, nesse ínterim, deve-se considerar a perspectiva linguística que rege os trabalhos da ILPI.

1. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

2. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora do PPGLin/UESB.

No que toca a estrutura e funcionamento das Instituições, buscamos em Foucault (1996) a compreensão das relações entre o biopoder e o poder repressor que legitimam o processo de institucionalização.

No caso, deste texto, partimos da hipótese de que a falta de atividade específicas, ou mesmo inespecíficas, ou seja, o ambiente pobre em estímulos cognitivos e a "segregação" própria das Instituições asilares contribuem para o declínio da linguagem oral do sujeito institucionalizado.

Dessa forma, partimos dos pressupostos da Neurolinguística Discursiva (ND), por entendermos que seu arcabouço teórico-metodológico permite a avaliação da linguagem em funcionamento, levando em conta a variação determinada pela contextualização histórica dos processos linguístico-cognitivos. Tendo em vista que a neurolinguística tradicional, orientada pelos estudos localizacionista do cérebro e por uma visão equivocada do estruturalismo linguístico, segundo Coudry (1995, p. 12), tomam a "(...) língua como código, a fala como ato fisiológico, o discurso como uma sequência hierárquica de palavras e sentenças e a linguagem como conduta verbal". Por isso, desconsidera fatores como a cena enunciativa, a cultura, a história, as condições psicoafetivas e sociais dos interlocutores.

A metodologia de coleta de dados, em consonância com os pressupostos da ND, consiste no acompanhamento do sujeito no contexto das dificuldades linguístico-cognitivas, conferindo ênfase ao diálogo, como espaço de produção de sentidos, envolvendo o discurso verbal e não verbal e o uso cognitivo e social da linguagem.

Foi feita uma sessão semanal, com GM, durante seis meses. Todas as sessões foram gravadas, além disso, foram realizadas outras visitas em horários e durações diversas, nas quais apenas algumas observações foram anotadas. As sessões com atividades direcionadas duraram cerca de 60 minutos, enquanto que as observações durante o cotidiano da instituição tiveram duração diversa entre 60 e 120 min.

O método que utilizamos para interpretar um fato como dado, é baseado na formulação de dado-achado proposta por Coudry (1996). Ela mesma explica:

> A metodologia [...] dá visibilidade à relação recíproca entre teoria e dado, e justifica a pesquisa que concebe sua própria dinâmica mediada pela interação dialógica entre pesquisador e sujeito, ambos imersos em práticas significativas/discursivas ancoradas em coordenadas ântropoculturais que determinam o que pode ser dito/feito/mostrado e o que não se pode dizer/fazer/mostrar (Foucault, 1969) (COUDRY, 2008, p.17).

Enquanto no paradigma quantitativo a tendência é procurar apagar os traços individuais para se alcançar a "norma", no dado singular, baseado no modelo qualitativo, o que se busca é o singular, a subjetividade que se revela nos detalhes, nos "elementos subtraídos ao controle da consciência" (GINZBURG, p.150).

Do mesmo modo, acolhemos a relação entre a neuroplasticidade e a perspectiva Sócio-histórico-cultural, cujos postulados se aproximam da ideia de aprendizado defendidas neste trabalho. Defendemos que a neuroplasticidade e as implicações do meio, influenciam neste processo contínuo de construção e reconstrução do Sistema Nervoso (SN). Essa capacidade de regeneração funcional, denominada de plasticidade cerebral, está ligada a ideia de que o SN se reorganiza regularmente, mas são necessárias trocas simbólicas . Em poucas palavras: o processo resulta do estímulo dos neurônios que geram impulsos elétricos, liberando íons e substâncias químicas que são distribuídas pelas sinapses, promovendo ligações entre eles. Isso acontece não apenas quando ocorrem processos patológicos, mas também em um organismo normal que passa por um processo de aprendizagem, por exemplo. A cada novo estímulo, a rede de neurônios se reorganiza. Segundo Annunciato e Oliveira (2004, p. 5), a plasticidade do sistema nervoso acontece durante três eventos: desenvolvimento; aprendizagem e formação de memória; e após processos lesionais. De modo consonante com a ideia de neuroplasticidade, Vigotsky postula em sua abordagem sócio-histórico-cultural que o desenvolvimento e o aprendizado são mediados pelo outro, ao mesmo tempo em que o homem modifica o meio utilizando sua capacidade de solucionar problemas através da criação de instrumentos. Em outras palavras, a natureza exerce ações sobre o homem e influencia seu comportamento e desenvolvimento, mas o homem também é capaz de agir sobre a natureza e modificá-la (NOVAES-PINTO, 2012).

Desse modo, podemos considerar a interação com o outro ou o meio como fator preponderante tanto para o desenvolvimento filogenético da espécie quanto ontogenético. É a partir dele que o SN se desenvolve, se organiza, se reorganiza e dá significado às suas relações sociais construídas pelo trabalho e pelo uso de instrumentos.

Ao considerarmos o outro e o meio um fator determinante para o desenvolvimento e manutenção da linguagem, faremos, na próxima seção, uma breve exposição da Instituição onde realizou-se este estudo.

As instituições de longa permanência para idosos

Em razão de nosso sujeito pertencer a uma categoria social que reside, sob regime de internato, em uma instituição, buscamos expor, nesta seção, um pouco da história da Instituição em que se deu este estudo, em particular.

Em Foucault (1996) procuramos o suporte teórico necessário no tocante a Instituições, sua estrutura e funcionamento. Intentamos compreender aqui quais as relações entre o biopoder e o poder repressor que legitimam o processo de institucionalização.

O Abrigo Nosso Lar

A Instituição em que se encontra nosso sujeito situa-se na cidade de Vitória da Conquista, BA. O Abrigo Nosso Lar é um departamento de serviço Social da União Espírita de Vitória da Conquista (UEVC), cuja finalidade declarada é prestar assistência material, moral e espiritual à velhice desamparada, em regime de internato. Foi fundado por um grupo de adeptos da doutrina Espírita em 1954, inicialmente, o antigo “Albergue Nosso Lar” cumpria função de asilo e albergue,[3] e estava locali-

3. Embora pareçam sinônimos, segundo Rocha (2010), existem características que distinguem um termo do outro: a ideia de asilo vem de tempos remotos e, mesmo depois de alterações de conteúdo, ainda envolve o desejo humanitário de proteger o que está marcado pelo infortúnio. Destarte, pode-se distinguir diversas classes de asilo, através do processo histórico: territorial, religioso, diplomático ou político. Já, o albergue é definido como ”lugar de abrigo, hospedagem, pouso, refúgio, resguardo – asilo noturno para mendigos” (DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa, 1981, p. 83).

zado em três barracões cobertos com palhas situados, onde hoje é a Av. Juracy Magalhães. Ali, acolhiam-se os mendigos e idosos abandonados pelas ruas da cidade. Atualmente, para se adequar à legislação que rege as ILPIs, abriga exclusivamente idosos.

Em 2015, o Abrigo ganhou novas instalações. No entanto, a mesma estrutura foi mantida, inclusive a arquitetura circular da ala dos quartos e foram acrescentadas salas administrativas em andares superiores, cujas paredes de vidro dão visão panorâmica à área dos internos. O novo prédio, nas cores claras, predominando o branco, se assemelha ainda mais ao lugar descrito como *"Nosso Lar"*, pelo espírito de André Luís, no livro psicografado pelo médium Francisco Xavier, cuja função era uma espécie de "hospital espiritual", pelo qual as pessoas desencarnadas passam para adquirir compreensão de sua jornada e curar-se de problemas espirituais e assim evoluir através de reencarnações sucessivas. Nesse contexto, aceito como doutrina para o espiritismo, religião fundada por Alan Kardec (1996) na França, a morte material é um acontecimento necessário para a evolução do espírito, por isto, é aceita com resignação.

Ainda que não caiba neste trabalho expor em pormenores da doutrina espírita, este é um aspecto importante, visto que esta ideia de aceitação e abnegação da materialidade é expressa nas atitudes dos funcionários, administradores e visitantes. E dá à instituição ares de "espera para o repouso final".

Disciplina e biopoder

A caridade é o lema da doutrina espírita, cuidar, amparar e prover o sustento dos idosos, mas ao mesmo tempo este é o argumento que implica na repressão e regulamentação das ações do indivíduo, julgando se um comportamento é considerado aceitável ou não. Os internos estão sujeitos às regras da Instituição, tendo que ficarem submissos aos horários estabelecidos para comer, banhar-se, ficar ao sol e receber visitas. A sexualidade não é claramente discutida, mas é proibido o relacionamento entre os idosos e os quartos masculinos e femininos estão posicionados

de lados opostos. Os idosos não podem sair, seus rendimentos são recebidos pela administração do Abrigo e seus documentos ficam retidos. Para entrar e sair do local, passa-se por uma guarita de segurança, munida de portão eletrônico.

Para entender como funciona esta instrumentalização da disciplina nos asilos, tomamos como base os conceitos de Poder Soberano, Disciplina e Biopoder articulados por Foucault (2009), desde o poder exercido pelos monarcas, sobre a vida e morte, antes do século XVII, até as formas de poder mais atuais, ligadas ao biopoder.

O poder sobre a vida e a morte, sobre o qual discorre o filósofo francês, diz respeito ao direito de fazer morrer ou deixar viver, poder absoluto exercido ao bel -prazer dos soberanos monarcas até o século XVII. A partir desse século, impulsionado, em grande parte, pela exigência de governar a sociedade que se formava e a população crescente. “Por outro lado, a partir de meados do século XVIII, uma *biopolítica da população*, do *corpo-espécie*. Seu objetivo será o corpo vivente, suporte dos processos biológicos (nascimento, mortalidade, saúde, duração de vida” (FOCAULT, 2010, p. 186). Ou seja, o princípio da disciplina, substitui, de certa forma, o poder soberano que se torna ineficaz diante de novas condições de possibilidade. Segundo Foucault, é preceito da disciplina colocar ”cada indivíduo em seu lugar e, em cada lugar, um indivíduo”.

Esse poder disciplinador está ligado diretamente às necessidades do trabalho e se reflete sobre o corpo humano, que precisa ser dócil, útil e adaptável ao trabalho. Mais do que uma substituição do poder soberano, a disciplina é a introdução, neste poder, de novas tecnologias, processos microscópicos e persistentes.

Segundo o autor, na segunda metade do século XVIII, surge outra forma de poder, que não exclui a disciplina - o biopoder. Esta nova forma de poder, descrita por Foucault, não atua mais sobre a morte, e sim sobre a vida; não incide mais sobre o corpo, mas sobre a espécie humana; não é mais individualizante, é massificante. É neste momento que surge a estatística, a preocupação com a higiene, endemias e a medicina social, por exemplo. O objeto do poder passa a ser o problema da velhice, da doença, da inatividade e das incapacidades. O biopoder é, portanto, um tipo de

poder que se exerce sobre o corpo vivo da população, o mais enfático é o "modo de viver", o poder não tem domínio sobre a morte, mas sobre a mortalidade (SOUZA, 2011).

O biopoder se exerce através do Estado e de suas instâncias regulamentadoras, mas o poder disciplinador também é exercido pelo estado de maneira indireta nas Instituições como o asilo, como pudemos verificar em nossa pesquisa.

Segundo os relatos dos funcionários do Abrigo Nosso Lar, nos primeiros dias de internamento, alguns internos demonstram extrema tristeza e outros até chegam a adoecer gravemente. Mas, a maioria se adapta à nova condição, conseguindo tornar seus corpos dóceis a esse poder.

Com efeito, o indivíduo passa a seguir as regras e normas da Instituição, se adequa a elas e o faz através de coerção e autoridade exercida pelas práticas operacionais e legitimadas pelo discurso institucional. Este discurso institucional pode ser expresso através das regras, mas não tem seu termo nelas. Ele as sustenta através dos seus saberes, materializados em práticas discursivas. Aquele que é submisso a este mecanismo de poder, por fim, obedece de forma natural, tornando-se vigia de si mesmo, "torna-se princípio de sua própria sujeição" (FOUCAULT, 1987, p. 179).

Este mecanismo de poder é legitimado pela condição da velhice desamparada, velhice como sinônimo de degeneração e decadência, perspectiva que nasce entre os séculos XVIII e XIX, junto com a ideia de um indivíduo como produtor e consumidor de bens de consumo. Com a nova organização social, feita em função dos papéis econômicos, o idoso, que perde a capacidade biológica de exercer plenamente estas atribuições econômicas e sociais, carrega o fardo da segregação (ROCHA, 2011).

Destarte, o asilo instrumentaliza os dois campos do poder, disciplinando os corpos através do controle moral e social. Na instituição em que se deu este estudo, o Abrigo Nosso Lar, até o tipo de arquitetura[4] existente permite um tipo de "poder sobre o espírito" (FOUCAULT, 1996), o qual condiciona o indivíduo a seguir as normas e os padrões estabelecidos mesmo quando não há ninguém a vigiá-lo. O "problema da velhice" passa a ser resolvido, pois, o corpo do indivíduo, ora disciplinado,

4. O tipo de arquitetura chamada de panopticon, por Foucault (1996), na qual a construção apresenta-se em forma de anel com uma torre central no meio de onde um vigilante observa a movimentação dos internos sem ser percebido. Este tipo de construção ajuda a formar no indivíduo a sensação de estar sempre sendo vigiado.

passa a coincidir com a gestão populacional quando enquadrado no tipo social que lhe é destinado.

Análises e discussões

Dados do sujeito

GM é uma senhora de 82 anos, embora afirme categoricamente ter apenas 72, moradora de uma Instituição asilar, um abrigo para idosos. Está lá há um ano e foi acolhida depois de uma denúncia de maus-tratos.

GM era enfermeira quando jovem e trabalhava em grandes hospitais do Recife. Durante uma festa de confraternização de final de ano em um dos hospitais em que trabalhava, foi dopada através de um golpe conhecido hoje como “boa noite Cinderela”, sumiu durante toda a noite e apareceu em casa pela manhã, violentada e apenas de sapatos. Desde então, não conseguiu mais exercer sua profissão, passou a usar drogas (lícitas) para conter depressão e ansiedade.

GM tinha uma vida confortável economicamente quando jovem e até a vida adulta, e o que se sabe é que alguns membros da família se aproveitaram de sua desorientação e ela foi interditada judicialmente e perdeu os poderes sobre suas posses. Morou com a mãe até a morte desta, quando, então, passou a morar com um sobrinho casado com uma mulher nascida em Vitória da Conquista. Depois de anos, seu sobrinho casou-se com outra mulher e fixou moradia em Vitória da Conquista, foi então que perderam contato direto e ele acreditava, até o reencontro dos dois no Abrigo, que ela se encontrava em uma instituição para idosos no Recife, cuja permanência dela seria paga por ele mesmo, que havia confiado os cuidados do internamento à sua ex-esposa, que residia no Recife. De fato, GM foi enviada aos cuidados de outra pessoa em Vitória da Conquista e esta era paga com o dinheiro que o sobrinho enviava para o pagamento do abrigo para idosos. Isso foi descoberto após denúncia de maus-tratos feita pelos vizinhos de GM. Por isso, ela foi levada para o Albergue onde se descobriu o paradeiro de seu sobrinho, morador da cidade.

Quanto aos diagnósticos recebidos, em seu prontuário médico não constam nenhum laudo ou exames médicos sobre eles. Incluem apenas anotações do setor de enfermagem de que chegou à instituição com o diagnóstico de esquizofrenia e fazia uso do remédio Haldol por conta disso. Constam ainda outras anotações sobre o diagnóstico, dessa vez dado pelo médico da instituição, de Doença de Alzheimer.

A primeira visita

Não há muita privacidade no local, os idosos estão completamente acostumados com a presença de estranhos. Desta forma, fomos recebidos por GM sem muitas explicações ou apresentações.

Logo durante nossa primeira conversa com GM, notamos que ela se expressava bem, fazendo bom uso das palavras e compreendia bem sobre o que se falava, mantendo-se na maior parte do tempo dentro do tópico conversacional. Embora, como era de se esperar, às vezes, se atrapalhasse com a noção espaço/temporal, o que é considerado comum em pessoas que passam muito tempo em instituições deste tipo.

Esta condição mudava um pouco quando o assunto era família e as lembranças do passado, quando, então, GM demonstrava certa confusão de tempo, espaço e identidades. Além de uma aparente resistência em especial sobre os acontecimentos que a levaram até o Abrigo.

Durante esta primeira visita, soubemos que ela estava na instituição a menos de um ano, porém não saberíamos precisar se houve diferença em seu comportamento e linguagem desde sua chegada ao Albergue até o momento em que começaram as sessões de conversa e observação. O único testemunho que possuíamos era o relato do prontuário que ressaltava sua lucidez e facilidade de expressão. Entretanto, aos poucos durante as sessões semanais, fomos percebendo algumas mudanças na sua capacidade de percepção que ficava mais evidente quando comparamos as sessões iniciais com as mais recentes. E depois de apenas seis meses de conversas e visitas, GM mostrou um visível declínio de percepção e até expressão linguística, materializadas em suas conversas e comportamento.

Vejamos , a seguir, dois dados referentes a GM e a sua condição de moradora em uma ILP para idosos.

O olhar de GM para o asilo em dois episódios

Nos episódios abaixo, observamos GM diante da perda da singularidade e da sua concepção da instituição em que se encontra, acreditamos que ambas são direcionadas pela sua vivência pessoal e profissional.

Epsódio 1: "para não mexerem " Data: **23/07/2014**

(CONTEXTO: Ikb e GM estão no pátio de onde dá para ver todos os quartos coletivos do Albergue, então Ikb pergunta sobre a companheira de quarto de GM, D. L. que dorme na cama ao lado da sua.)

(RECORTE)
GM: Tô tentando me lembrar...eu queria lembrar...visitar as meninas...as meninas me ensinou coisa para fazer em casa, sabe?
Ikb: sei...
GM: (fala incompreensível) ...fechada nem aberta para ninguém bulir...
Ikb: para não mexerem, né?
GM: É para não mexer...

Há uma clara dificuldade de designação do Albergue para GM, o lugar não tem um pertencimento, por isso expressões como "quarto", "salas" ou "cômodos" que se referem a uma casa familiar não se encaixa na instituição para GM. Ali é necessário "guardar" os pertences de pessoas estranhas, neste caso, os outros moradores do asilo e visitantes, pois, as roupas pessoais devem ter nomes escritos, já que todas são lavadas na lavanderia coletiva da instituição e depois divididas, muitas vezes, levando em conta o tamanho e sexo da pessoa, muitos ali não têm "pertences particulares". E GM mostra a sua necessidade de preservar um pouco de sua

individualidade dizendo que aprendeu com “as meninas” como guardar os objetos particulares. “As meninas” mencionadas, pode-se referir às atendentes do abrigo, pois, GM se reporta a elas assim em outras ocasiões. Por outro lado, este termo também é utilizado por ela para se referir as filhas de D. L, citadas em conversas entre ambas. Em razão da conversa, neste momento, girar em torno de D. L, nos parece que a alusão está mais para suas filhas, que segundo GM, visita sempre a mãe e as levam, D. L e GM, para passear. (Eventos não confirmados pelos funcionários da instituição).

Dado 2: “É um Hospital” Data: **06/08/2014**

(CONTEXTO: IKB e GM estão no jardim do Asilo, de onde dá para ver toda a movimentação da instituição e todos os cômodos. Eles acabaram de se banhar e tomar o desjejum e estão tomando sol no pátio)

Ikb: Que lugar é este?
GM: Esse lugar aqui?
Ikb: Sim, aqui onde a senhora fica..(apontando para a extensão do Abrigo)
GM: É um hospital
Ikb: Um hospital?
GM: É sim

Ikb faz a pergunta com o propósito investigativo, pois em outras conversas, GM já havia demostrado certa confusão sobre o lugar. E a resposta está bem próxima da aparência do local. Toda a dinâmica do Asilo, a presença constante das assistentes de enfermagem, os voluntários vestidos de branco, os objetos compartilhados, os aposentos coletivos, oferecem respaldo para a impressão de GM, que tem o Hospital como referência em sua vida, pois, era enfermeira, conforme relatado em seus dados e relembrado muitas vezes em suas conversas. Além do fato dela ter chegado ali debilitada, física e emocionalmente, devido aos maus-tratos, estando ainda em processo de recuperação. Ainda que o asilo lhe ofereça o abrigo

necessário e seja considerado um “Porto Seguro”, ele apresenta os aspectos estruturais, normas e regras de uma instituição em regime de internato.

Ademais, levamos em conta que GM nunca esteve num abrigo antes, então procura indicar a instituição que considera mais próxima de sua realidade, pois, como já citamos em seus dados, o ambiente hospitalar é conhecido de GM que foi enfermeira e de cuja profissão fala com muito orgulho.

Embora demonstre lucidez e perspicácia vez por outra foge do tópico conversacional, essas “escapadas”, entretanto, parecem ser propositais, muitas vezes, porque elas se revelam quando o assunto é a saída do Albergue ou quando ela acredita que pode sair da Instituição.

Considerações finais

No ambiente asilar, os internos têm poucas oportunidades de fazer uso da linguagem em situações cotidianas, pois, não vivem um contexto diversificado e a maior parte do tempo participam de atividades da rotina institucional. Não usam mais seu próprio dinheiro nem podem sair do albergue para passear por conta própria e nem mesmo escolher as roupas que vão usar no dia a dia. É um ambiente que podemos considerar estéril sob muitos aspectos, especialmente no que diz respeito à interação que leva à constituição do sujeito como singularidade.

As oportunidades de diálogo e de escolha são poucas e a rotina massificante. Como processos adaptativos, observamos o sentimento de perda, enfrentamento da realidade e a abdicação da autonomia pela segurança institucional.

Na Instituição em que se deu nossa pesquisa não há um programa específico de intervenção para promover a manutenção dos vínculos familiares. Também não há atividades que incentivem a integração e interação dos internos de modo que viesse a promover a autonomia, com exceção de festejos tradicionais como Festas juninas, Natal e os ritos religiosos, que são constantes. Não há uma preocupação com o desenvolvimento, recuperação ou preservação da linguagem sob qualquer aspecto. Inclusive a abertura do asilo para estagiários de várias áreas que atuavam

como voluntários, como fisioterapeutas, psicólogos e outros ficou restrita, pois, segundo a administração, eles tiveram problemas jurídicos no passado.

A pesquisa, feita à luz dos pressupostos teóricos metodológicos da Neurolinguística Discursiva, deixou-nos livres para observar o sujeito em questão, GM, levando em conta a sua história e o contexto atual. E o que a observação e os *dado -achados* nos contam é que GM luta para manter a sua subjetividade, mesmo que, paradoxalmente, aceite a submissão necessária das regras e regulamentos institucionais. Entretanto, não é difícil compreender esta relação aparentemente paradoxal quando seu estágio anterior é conhecido: vinda de uma situação de maus-tratos nas mãos de uma cuidadora para um lugar em que há uma preocupação com seu bem-estar físico. O albergue é um repouso para seu tormento físico e para o assédio moral.

Por isso, o que verificamos em GM nos meses em que a acompanhamos semanalmente e depois na última visita feita, foi um sujeito lutando para agir com e sobre a linguagem, mesmo num ambiente no qual ainda não há um investimento em práticas linguageiras.

Referências

ANNUNCIATO, N. F.; OLIVEIRA, C. E. N. Influência da Terapia sobre os Processos Plásticos do Sistema Nervoso**.** IN: LIMA, C. L. A.; FONSECA, L. F. Paralisia Cerebral –Neurologia – Ortopedia – Reabilitação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 2004.

COUDRY, M. I. H. *Neurolinguística Discursiva: afasia como tradução.* Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) *Estudos da Língua(gem*) Vitória da Conquista v. 6, n. 2 p. 7-36 dezembro de 2008.

COUDRY, M. I. H. *O que é dado em neurolinguística.* In: CASTRO, Maria Fausta Pereira de. *O método e o dado no estudo da linguagem.* Campinas: Unicamp, 1996. p. 22.

DICIONÁRIO de Ciências Sociais. Coordenação de Benedito Silva. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais:* morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.IZQUIERDO, I. Memória. Editora Artmed. Porto Alegre, 2002.

NOVAES-PINTO. R.C. *Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural*: inferências a partir do estudo das afasias. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 55-64, jan./mar. 2012

OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky*: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.
ROCHA, Irlandia Maria Serra Negra Coelho. *Memória, espaço asilar e representações*: um estudo sobre narrativas de idosos. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.
SOUZA, L. F. A. *Disciplina, biopoder e governo: c*ontribuições de Michel Foucault para uma analítica da modernidade. In: Org. SOUZA, A.F.; SABATINE, T.T.;
STERN, Yaakov. *Cognitive reserve.* Neuropsychologia, v. 47, p. 2015-2028, 2009.
VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SESSÃO TEMÁTICA

A GENTE INDETERMINADO EM CONTEXTO DE SUPERESTRUTURA ARGUMENTATIVA: UM OLHAR SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O LINGUÍSTICO E O SOCIAL

GILVANEI DE OLIVEIRA SOUZA[1]
VALÉRIA VIANA SOUSA[2]

Introdução

A forma *a gente*, tal qual conhecemos hoje, teve origem no substantivo *gente* que, sendo adjungido ao *a*, artigo, passou a desempenhar a função de pronome com referência à primeira pessoa do plural, ao lado do *nós*. O uso atual da forma, no entanto, é reflexo não apenas dessa junção, mas de um processo de mudança via gramaticalização que garantiu a ampliação da sua referência abarcando, entre outras, a *referência genérica*. Nesse percurso de mudança, segundo Lopes (2004), o *a gente* tanto preservou algumas características da categoria nome, quando adquiriu traços da categoria pronome. É no entremeio de manter uns traços e adquirir outros que, a nosso ver, desponta uma nova função para a forma: a de indeterminar o sujeito. São os resultados da atuação de princípios que regem a mudança via gramaticalização [*persistência* e *descategorização*, assim como apontou Lopes (2004)], e da gramaticalização em si, que figuram como grandes motivadores do uso da forma como estratégia indeterminadora, que é hoje amplamente empregada, conforme apontam as pesquisas recentemente desenvolvidas no campo da Linguística Descritiva, como a de Carvalho (2010) e Assunção (2012), ambas realizadas na Bahia.

1. Mestrando em Linguística (UESB).

2. Doutora em Letras (UFPB), Professora Titular (UESB) e líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e Sociofuncionalismo (CNPq).

A nova função do *a gente* ao entrar em jogo na língua em uso é motivada tanto por fatores de ordem linguística quanto extralinguística. E, neste trabalho, que constitui um recorte de um estudo mais amplo acerca da indeterminação do sujeito, temos como objetivo descrever o fenômeno considerando a atuação de uma variável linguística (superestrutura textual) e uma variável social (grau de escolaridade), especificamente, e as possíveis relações que podem haver entre uma e outra no processo de emprego do *a gente* indeterminado no português falado de Vitória da Conquista - BA.

Nesse estudo, adotamos a orientação de pesquisa sociofuncionalista, que resulta da junção de pressupostos da Sociolinguística Quantitativa e do Funcionalismo, considerando, principalmente, os postulados de Labov (2008 [1972]), Tavares (2003; 2013), Hopper (1987); Hopper e Trougott (1993) e Givon (1995). Os dados analisados são parte de uma amostra composta por 24 entrevistas extraídas dos *Corpora* do Português Falado de Vitória da Conquista: Culto - *Corpus* PCVC e Popular – *Corpus* PPVC, estratificados em sexo, faixa etária e escolaridade, e passaram por tratamento estatístico probabilístico com o programa *GoldVarb X*.

Estruturamos o texto da seguinte forma: no tópico *Nossa base: o Sociofuncionalismo,* justificamos a escolha da base teórica e tratamos de conceitos gerais que adotamos na análise; em seguida, no tópico *Metodologia*, tratamos do passo a passo que seguimos até os resultados; no tópico *A gente indeterminado: a relação entre o linguístico e o social*, apresentamos e discutimos os resultados obtidos. Por fim, apresentamos as *Considerações Finais* e as *Referências* consultadas.

Nossa base: o sociofuncionalismo

O Sociofuncionalismo, nas palavras de Tavares (2003, 2013), é uma orientação de pesquisa advinda do “casamento” teórico entre a Sociolinguística Variacionista e o Funcionalismo norte-americano. Esse casamento se fundamenta principalmente nos postulados de Labov (2008 [1972]), Hopper (1987); Hopper e Trougott (1993); Trougott (2014), Givon (1995) e Lehmann (1982). A proposta de junção das duas correntes que constituem essa nova orientação tem como base os pontos de vista e

interesses comuns que compartilham e, em contrapartida e em menor relevância, também as diferenças existentes entre elas. Trata-se, portanto, de conciliar as duas propostas respeitando as particularidades de cada uma, consolidando assim, o que é definido por Tavares (2003, 2013), como uma conversa na diferença.

Tavares (2003, 2013) apresenta e discorre sobre os postulados teóricos e metodológicos que contemplam as duas correntes linguísticas e, portanto, dão margem para o "casamento teórico". De modo geral, todos eles nos dão respaldo para analisar o a indeterminação do sujeito conforme propomos. Mas alguns, especificamente, dialogam mais com as hipóteses das quais partimos para analisar os dados e daremos, dessa forma, no presente artigo, enfoque a eles.

Em primeira mão, interessa-nos o fato de tanto a Sociolinguística quanto o Funcionalismo trabalharem com a *língua em uso* e com a premissa de que ela *não é estática*, uma vez que assumimos a posição de que a indeterminação ocorre com a forma gramaticalizada *a gente* justamente na língua em uso. Sem essa visão, uma análise estritamente formal não daria conta dos objetivos propostos na pesquisa.
Outro postulado destacado por Tavares (2013) e que também nos é relevante está relacionado com a importância que a *frequência de uso* tem nas duas teorias. Ao analisarmos a indeterminação do sujeito por meio do *a gente*, acreditamos que uma possibilidade para a efetivação do fenômeno por meio dessa forma é resultado de um *desbotamento semântico* ocasionado pela frequência de uso. Nos respaldamos, nesse ponto, em princípios defendidos, entre outros, por Givon (1995) e Lehmann (1982).

Outro aspecto que está intimamente relacionado com a discussão que fazemos diz respeito à atuação de *fatores de ordem interacional* na mudança. Trouxemos esse postulado para a nossa análise quando adotamos o Modelo de Interação Verbal proposto por Dik, que prevê, na interação, a movimentação de diversos conhecimentos em um *continuum* que vai do linguístico ao pragmático e que garantem o compartilhamento de informações entre os interlocutores envolvidos em um ato comunicativo. Por fim, e o mais importante, é o interesse comum pela mudança linguística que as duas correntes compartilham que alicerça a nossa análise.

Noção de gramática e interação que nos norteia

Em relação aos conceitos de gramática e interação, adotamos a perspectiva da Gramática Emergente de Hopper (1987) e o modelo de interação verbal de Dik.

De modo geral, a gramática, no sentido em que é apresentada por Hopper (1987, p. 142), "[...] emerge continuamente no discurso, não havendo, portanto, gramática, mas gramaticalização, um movimento em direção à estrutura, que nunca se completa totalmente.". Portanto, para Hopper (1987), a gramática está sempre incompleta, em processo constante de construção. Ela pode ser entendida como "[...]um conjunto de regularidades decorrentes de pressões cognitivas e, sobretudo, de pressões de uso." (FURTADO DA CUNHA, COSTA E CEZARIO, 2015, p. 41 - 42). Ou ainda, na releitura de Tavares (2003, p. 15), ela é "[...]uma atividade em tempo real, *on-line*, que emerge cotidianamente no discurso". Tais definições dão sustentação à concepção de indeterminação que acreditamos ocorrer com o *a gente*, pois: (i) a forma em questão está em um processo de mudança contínuo, agregando referências além da considerada prototípica ao longo do seu histórico de mudança, inclusive a referência genérica; (ii) a ocorrência de um *a gente* indeterminado é sempre resultado de uma interação em tempo real, negociada entre falante e ouvinte no ato interacional, em outras palavras: *online*.

No que se refere ao conceito de interação, conforme mencionamos, adotamos o modelo de interação verbal proposto do Dik. Nesse sentido, Segundo Lima-Hernandes (2011, p. 21), "O pressuposto básico da abordagem funcionalista é que o estudo do sistema linguístico leva em consideração o usuário da língua e, como consequência, todo o entorno suficiente para a produção de sua fala tornou-se alvo de interesse". É apoiando-se nisso que, para a autora, a proposta de Dik se fundamenta. Ou seja, na ideia de que o usuário da língua é parte do sistema e, sendo assim, a cadeia linguística por si só se torna insuficiente para compor o discurso, necessitando de determinados conhecimentos à parte, tanto na esfera linguística quanto extralinguística. Em suma, interessa-nos, no modelo de interação verbal de Dik, a ideia de que todos esses conhecimentos entram em jogo na comunicação a fim de produzir sentido. Usando as palavras de Lima-Hernandes (2011, p.23), a ideia

de que existe um jogo de "[...]antecipação de interpretação por parte do falante e de reconstrução por parte do ouvinte". Falantes e ouvintes cooperam a fim de, em um contexto específico, seja possível compartilhar a "mesma informação". Em se tratando do *a gente*, acreditamos ser a própria referência da forma a informação negociada por falante e ouvinte na interação, fazendo com que um e outro codifiquem e decodifiquem e, acima de tudo, identifiquem e façam distinção entre o *a gente* determinado e indeterminado.

Estando apresentadas as bases teóricas e os conceitos centrais que nos norteiam, trataremos, no próximo tópico, o passo a passo metodológico.

Metodologia

A amostra analisada nesse estudo é formada por 24 (vinte e quatro) entrevistas, extraídas dos *corpora* do português falado de Vitória da Conquista – BA, compostos pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e Sociofuncionalismo CNPq– Grupo Janus, coordenado pela Prof.ª Dra. Valéria Viana Sousa e pelo Prof. Dr. Jorge Augusto Alves da Silva. Os *corpora* são constituídos de um total de 48 (quarenta e oito) entrevistas, sendo 24 (vinte e quatro) entrevistas do *Corpus* Português Culto de Vitória da Conquista, *Corpus* PCVC, e 24 (vinte e quatro) entrevistas do *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista, *Corpus* PPVC.

As 48 entrevistas que compõem os *corpora* estão estratificadas em *sexo*, *faixa etária* e *grau de escolaridade*. Cada um deles é composto por 12 (doze) informantes de cada sexo (masculino e feminino). Em relação à *faixa etária*, há o grupo I, composto por falantes jovens; o grupo II, composto por informantes adultos; e o grupo III, composto por informantes com idade mais avançada. Em relação à *escolaridade*, para a formação do *Corpus* PCVC, foram realizadas entrevistas com informantes que possuíam 11 anos ou mais de *escolaridade*; já a formação do *Corpus* PPVC se deu com informantes que não tinham *escolaridade* ou que tinham até 5 anos de escolaridade.

A nossa amostra é composta por 24 das 48 (quarenta e oito) entrevistas que compõem os *corpora* mencionados, sendo: 12 (doze) do *Corpus* PCVC e 12 (doze) do *Corpus* PPVC. A estratificação do dos *corpora* originais foi mantida: selecionamos

12 (doze) entrevistas de cada *sexo* e, entre elas, informantes das três faixas etárias: grupo I (informantes de 15 a 35 anos); grupo II (informantes de 36 anos a 49 anos) e grupo III (informantes com 50 anos ou mais).

Na análise, controlamos 6 (seis) variáveis, sendo 3 (três) linguísticas: *superestrutura textual, tempo verbal e mudança ou manutenção do referente* e 3 (três) extralinguísticas: *faixa etária*, *grau de escolaridade* e *sexo.* Por ser um recorte, conforme já mencionamos, daremos enfoque apenas a duas variáveis, uma linguística, a *superestrutura textual* , e uma extralinguística, o *grau de escolaridade*.

Estando a amostra composta, seguimos os seguintes passos: (i) seleção das ocorrências do *a gente* em seus respectivos contextos; (ii) codificação dos dados (iii) tratamento dos dados no programa *GoldVarb X* e (iv) análise dos resultados, que apresentaremos no tópico seguinte.

A gente indeterminado: relação entre o linguístico e o social

Apresentaremos, nesta seção, os resultados obtidos a partir das rodadas realizadas a partir do *GoldVarb X*. Inicialmente, trataremos dos resultados gerais e, em seguida, afunilaremos a discussão para o recorte proposto.

Resultados gerais

Nos dois *corpora* em análise, foram localizadas 908 ocorrências da forma gramaticalizada *a gente*. Desse total, 373 (41%) são de *a gente* indeterminado em oposição 535 (59%) de *a gente* determinado, conforme está demonstrado na tabela 01

Tabela 01. A *gente* determinado x indeterminados nos *corpora* PCVC e PPVC.

	Total	%
A gente determinado	535/908	59
A gente indeterminado	373/908	41

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores.

Conforme observamos, a rodada geral confirma o que outras pesquisas já apontam: o *a gente* atua como estratégia de indeterminação do sujeito, embora essa não seja a sua função prototípica, uma vez que, entre outras observações possíveis a esse respeito, o número de ocorrências de *a gente* determinado supera o de indeterminado.

Embora não esperássemos um número maior de ocorrência de *a gente* indeterminado, consideramos que essa diferença numérica se deve ao fato de o *a gente* ainda ser mais empregado com sua função prototípica por não estar tão avançado em seu processo de mudança via gramaticalização, o que se justifica, entre outras razões, pelo fato de ter ainda muitas possibilidades de referência para a forma, o que pode vir a mudar, em um estágio mais avançado da mudança, fazendo com que o *a gente* seja mais empregado com referência genérica (indeterminadora), do que com referência específica (função prototípica). Contabilizada a frequência de uso, apresentaremos no próximo tópico os resultados referentes à atuação das variáveis em análise nesse estudo.

Atuação das variáveis superestrutura textual e escolaridade

A fim de verificar a atuação das variáveis[3] em questão, realizamos uma rodada opondo as duas possibilidades de ocorrência do *a gente*: determinado e indeterminado. O programa *GoldVarb X* apresentou os resultados expostos nos próximos tópicos.

Em relação à superestrutura textual

A variável *superestrutura textual* nos serviu, na pesquisa, como uma espécie de contexto. Assim, partimos do princípio de que, no ato interacional, falante e ouvinte estão imersos em um mesmo contexto: *argumentativo*, *descritivo* ou *narrativo* e, em cada um desses contextos, o *a gente* pode ser codificado com funções diferentes: ou

3. Na pesquisa realizada, consideramos seis variáveis. No entanto, por se tratar de um recorte, conforme já mencionamos, traremos para o texto apenas os dados relacionados às duas variáveis selecionamos.

identificando referentes precisos (sujeito determinado) ou fazendo uma referência genérica (sujeito indeterminado). Os resultados para essa variável constam na Tabela 02, vejamos:

Tabela 02. *A gente* indeterminado em relação à *superestrutura textual.*

	Total	%	**P. R.**
Narrativa	43/317	14	,23
Descritiva	134/342	40	,48
Argumentativa	196/249	79	,82

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores.

Conforme esperávamos, o *a gente* indeterminado é favorecido pela superestrutura argumentativa, com peso relativo de .82. A superestrutura descritiva assumiu posição intermediária com um peso relativo de .48 e a narrativa com peso relativo de .23 não favorece tanto a ocorrência do *a gente* indeterminado.

As justificativas para tais resultados, em consonância com o que já discorremos, estão na especificidade de cada *superestrutura textual* que serve de suporte para as ocorrências em combinação com as possibilidades de referência do *a gente*. Observemos o excerto abaixo:

(01)
[...] como foi o caso em Recife que a mulher chamou meu colega de piranguêro *{risos}* e não foi texto pra gente que A GENTE ficou boiando "Meu Deus o que é isso?" E aí ela explicô que piranguêro é uma pessoa que pechincha bastante e tenta compra as coisa mais barat' possível *{risos}...* e aí foi que A GENTE entendeu [...] [L.S.S.]

Trata-se de um excerto em que predomina a superestrutura narrativa e, nesse excerto, os "personagens" que fazem parte do fato narrado são inicialmente identificados (o falante e seu amigo) e todas as ocorrências de *a gente* presentes no trecho fazem referência a eles. A identificação desses personagens é uma característica

das narrativas, pois, de modo geral, narrar um fato "exige" a identificação dos participantes e, tendo o *a gente* a possibilidade de fazer essa identificação, a tendência é que essa categorização entre mais em jogo nesse contexto. Ou seja, *a gente* com referência específica, (sujeito determinado), a rigor, predomina em narrações.

Na superestrutura argumentativa, por outro lado, o objetivo principal do falante, no ato comunicativo, é fazer com que o ouvinte seja persuadido de sua tese, não havendo a necessidade, pelo menos não no mesmo nível da narração, de identificar participantes/personagens, conforme ilustra o excerto 20:

(02)
[...] e... essa questão também de infraestrutura eu acho que ainda tem muitos bairros ainda que sofre bastante com essa questão de asfalto... eh... esgoto né, e as vezes A GENTE vê assim a cidade um pouco mal cheirosa por conta disso então... [...] e falta investi na... na área vede que a única que A GENTE tem eh... tá um pouco devastada né, que é o Poço Escuro [P.A.R.C.]

As ocorrências de *a gente* no excerto 02 não identificam referentes específicos, mas funcionam como uma estratégia para convencer o ouvinte de que as impressões, opiniões e sentimentos do falante com relação ao objeto, a cidade, são consensuais. A nosso ver, a predominância de *a gente* indeterminado em argumentações se deve à possibilidade que a forma tem de atribuir caráter coletivo a um pensamento individual, recurso utilizado como uma força argumentativa à tese apresentada pelo interlocutor.

Em relação à escolaridade

Em relação a variável *Escolaridade*, partimos da hipótese de que falantes mais escolarizados tenham maior domínio/consciência do emprego do *a gente* indeterminado por terem grau de letramento mais elevado e a habilidade de interpretação dos usos das duas formas mais desenvolvida empregando, portanto, a forma com esse sentido/função mais vezes como estratégia discursiva. Os resultados obtidos com o controle dessa variável estão expostos na Tabela 03. Observemos:

Tabela 03. *A gente* indeterminado em relação à *escolaridade.*

	Ocorrências de indeterminação	%	**P. R.**
[+ Escolarizado]	254/465	55	.63
[- Escolarizado]	120/443	27	.35

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores.

Com peso relativo de .63, os dados presentes em nossos *corpora* demonstram que, de fato, falantes mais escolarizados realizam mais o *a gente* indeterminado, embora o percentual de diferença seja de 10% entre o uso do determinado (45%) e o uso do indeterminado (55%). Com peso relativo de .35, os falantes menos escolarizados realizam mais o *a gente* determinado (73% dos dados). É pertinente destacar que o número geral de ocorrências do *a gente* para falantes mais escolarizados e menos escolarizados foi próximo (465 e 442), respectivamente, respaldando o fato de que o grau de letramento é um forte influenciador na codificação do *a gente* indeterminado.

Na tentativa de comprovar a existência de uma relação entre o grau de *escolaridade* e o uso do *a gente* indeterminado na superestrutura argumentativa (já que o processo de escolarização é um dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento

crítico do indivíduo cujos reflexos podem ser observados na língua em uso), realizamos uma rodada combinando fatores dos dois grupos. Os resultados estão apresentados na Tabela 04. Vejamos:

Tabela 04. Superestrutura textual x escolaridade: combinando fatores.

	Total	%	P.R.
Argumentação [+ escolarizado]	153/165	93	.94
Argumentação [- escolarizado]	43/84	51	.55
Descrição [+ escolarizado]	79/161	49	.58
Descrição [- escolarizado]	55/180	31	.34
Narração [+ escolarizado]	22/139	16	.24
Narração [- escolarizado]	21/178	12	.19

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores.

De modo geral, visualizando os resultados da combinação dos fatores das variáveis *Superestrutura Textual* e *Escolaridade*, percebemos que a hipótese levantada foi confirmada. Com um peso relativo de .94, os dados demonstram que a realização do *a gente* indeterminado em superestrutura argumentativa é totalmente convergente com o fator *escolaridade*. Das 165 ocorrências de *a gente* realizadas por pessoas mais escolarizadas em contexto de argumentação, 153 representam sujeito indeterminado. Desse modo, podemos concluir que o *a gente* não é apenas uma estratégia de indeterminação do sujeito, mas. também, nos exemplos analisados, configura-se como um recurso que auxilia o falante na construção da argumentação na língua em uso.

Além disso, podemos constatar também que, embora não esteja em um mesmo nível, em termos de número de ocorrências, os falantes com grau de *escolaridade* não tão elevados mantêm um equilíbrio entre o uso do *a gente* determinado e indeterminado em superestrutura argumentativa com um peso relativo de .55.

Embora a nossa análise tenha acontecido, especialmente, em torno da argumentação, podemos perceber que os resultados relacionados à *superestrutura narrativa* apresentam certo equilíbrio. Ou seja, falantes escolarizados e não escolarizadas fazem uso do *a gente* indeterminado (em narrações) em proporções relativamente próximas. Já na descrição, embora o uso do *a gente* entre um e outro perfil conte com diferença numérica não tão significativas como na argumentação, os falantes mais escolarizados demonstram indeterminar mais nesse contexto. É válido ainda ressaltar que a indeterminação esteve presente nos três tipos textuais analisados em nossos *corpora* e sempre com percentuais mais elevados no uso realizado por informantes cultos, ou seja com mais de 11 anos de escolaridade.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos o recorte de um estudo realizado acerca do fenômeno de indeterminação do sujeito por meio da forma gramaticalizada *a gente* nos *Corpora* do Português Falado de Vitória da Conquista - BA. A análise aconteceu em torno das ocorrências do *a gente* indeterminado, realizadas por falantes do Português Culto e Popular em contexto de *superestruturas textuais descritiva, narrativa e argumentativa*, uma vez que tínhamos como objetivo verificar o grau de relação entre o contexto e a escolaridade dos falantes.

De modo geral, constatamos que a argumentação de fato favorece mais a ocorrência da indeterminação com o *a gente* em oposição à descrição e, principalmente, à narração. Isso se deve ao fato de que, em contexto de narração, a necessidade de identificação de referentes específicos para a forma *a gente* leva a um baixo rendimento do fenômeno. Já no contexto de argumentação, no qual não há a necessidade de tal identificação, o *a gente* atua mais como uma estratégia de indeterminar o sujeito e, além disso, atua como uma estratégia argumentativa. Constatamos também que o grau de escolaridade influencia no uso do *a gente* indeterminado. Uma justificativa para esse resultado é a de que maior escolaridade pode garantir maior repertório linguístico e, assim, maior domínio da função inovadora da forma *a gente*: a de indeterminar.

Por fim, percebemos que há certa relação entre a escolarização e o uso do *a gente* indeterminado em contexto de argumentação. Os dados da amostra analisada comprovaram que falantes mais escolarizados tendem a empregar mais o *a gente* indeterminado nas superestruturas argumentativas do que falantes não escolarizados. Desse modo, confirmamos a hipótese motivadora da presente análise: a de que a escolarização do falante desenvolve o domínio da argumentação inclusive na língua em uso, além de aperfeiçoar o domínio das funções disponíveis para uma forma. Partindo desse princípio, o falante mais escolarizado tende a (i) dominar mais as funções do *a gente* para contextos específicos; (ii) argumentar com maior proficiência; (iii) aliar os fatores (i) e (ii) e indeterminar mais com o *a gente*, usando-o, para além de um recurso indeterminador, como argumentativo.

Referências

ASSUNÇÃO, Janivam da Silva. *A indeterminação do sujeito na variedade linguística de Feira de Santana:* um estudo variacionista. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2012.

CARVALHO, Valter de. *Você, a gente et alia indeterminam o sujeito em Salvador.* Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2010.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; CEZARIO, Maria Moura; COSTA, Marcos Antonio;. *Pressupostos teóricos fundamentais***.** In*:* CUNHA, Maria Angélica Furtado da; MARTELOTTA, Mário Eduardo; OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Linguística Funcional: Teoria e prática. 1. ed. São Paulo: Parábola Editoria, 2015.

GIVÓN, Talmy. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

HOPPER, Paul. *Emergent grammar*. In: *BLS*. v. 13, p. 139-157, 1987.

HOPPER, Paul; TRAUGOTT, Elizabeth. *Grammaticalization*. Cambridge: CUP, 1993.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos.* Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LEHMANN, C. *Thoughts on grammaticalization*. A programmatic sketch. Köln: Arbeiten des Kolner universalien- Projekts, 1982.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. *Evolução da Gramática e o Aporte Funcionalista – Bases Teóricas*. *In*: LIMA-HERNANDES, Maria Célia: Indivíduo, Sociedade e Língua: Cara, tipo assim, fala sério! São Paulo: FAPESP, 2011 (p. 21 a 53).

LOPES, Célia Regina dos Santos. *A gramaticalização de a gente em português em tempo real de longa e de curta duração*: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 47-80, 2004.

TAVARES, M. A. *A gramaticalização de E, AÍ, DAÍ e ENTÃO:* estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo socio-funcionalista. Tese de Doutorado em Linguística – UFSC: Florianópolis, 2003.

TAVARES, Maria Alice. Sociofuncionalismo: um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística. *Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura,* v. 17, p. 27-48, 2013.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs. *Gramaticalização*: uma entrevista com Elizabeth Closs Traugott. *ReVEL*, vol. 12, n. 22, 2014. Traduzido por Gabriel de Ávila Othero e Ana Carolina Spinelli. [www.revel.inf.br].

SESSÃO TEMÁTICA

A MANIFESTAÇÃO DE TEMPLATES NA ATIPICIDADE DE LINGUAGEM: UM ESTUDO DE CASO

GLAUBIA RIBEIRO MOREIRA[1]
MARIA DE FÁTIMA DE ALMEIDA BAIA[2]
MARIAN OLIVEIRA[3]

Introdução

Os *templates*, padrões fonológicos sistemáticos (VIHMAN; CROFT, 2007), são investigados em casos de crianças com desenvolvimento fonológico atípico por Vihman e Colegas (2013). Esse estudo é o único a analisar o fenômeno em um grupo de crianças com atraso de linguagem, no entanto, contempla, apenas, dados de crianças adquirindo a fonologia da língua inglesa.

Em nosso estudo, objetivamos investigar *templates*, analisando dados de uma criança (G.) com atraso de linguagem provocado pela síndrome de Down (SD), em fase de aquisição e desenvolvimento da fonologia do português brasileiro (PB), variedade de Vitória da Conquista-Ba. Além de considerarmos *types*, como Vihman *et al.* (2013), consideramos um outro tipo de dado, *tokens*, seguindo a proposta de Baia (2013).

Considerando que a pessoa com SD apresenta uma série de características provocadas pelo desequilíbrio genético, tais como: atraso cognitivo, cavidade oral pequena e, por isso, língua protusa, hipotonia etc (KOSMA, 2007), partimos da hipótese de que essas características influenciarão o desenvolvimento de linguagem de G. e, consequentemente, a manifestação de *templates*.

1. Mestre em Linguística - UESB. E-mail: glaubiaribeiro@gmail.com

2. Doutora em Linguística - UESB. E-mail: baiamfa.ling@gmail.com

3. Doutora em Linguística – UESB. E-mail: mdossoliveira@gmail.com

Assumimos como perspectiva de linguagem, o Paradigma dos Sistemas Adaptativos Complexos (PSAC), no qual a linguagem e seu desenvolvimento são entendidos como sistemas adaptativos complexos (THELEN; SMITH, 1994; LARSEN-FREEMEN, 1997). Como perspectiva fonológica, assumimos a *Whole-word/Tamplatic phonology* (VELLEMAN; VIHMAN, 2002; VIHMAN; CROFT, 2007), de caráter holístico.

Desenvolvimento fonológico de pessoas com síndrome de Down

A síndrome de Down é causada pela trissomia do cromossomo 21, isto é, durante a divisão celular, ao invés de o bebê receber 46 cromossomos, 23 do pai e 23 da mãe, recebe, na verdade, 47 (KOSMA, 2007; MUSTACCHI, 2009). Segundo Mustacchi (2009), esse cromossomo extra é o menor das células humana, no entanto, provoca um desequilíbrio genético que causa uma série de especificidades que influenciam/prejudicam o desenvolvimento global do indivíduo.

Entre essas especificidades podemos citar: atraso cognitivo, hipotonia generalizada, dificuldade auditiva, cavidade oral pequena, língua protusa, dentes desordenados, entre outras (KOSMA, 2007; DEA; DUARTE, 2009). Essas características são algumas das causas de dificuldade de fala apresentada pelas pessoas com Down. Além de citar essas características, Déa e Duarte (2009) citam outras:

> As pessoas com síndrome de Down costumam apresentar dificuldade de comunicação em virtude da hipotonia dos órgãos fonoarticulatórios (lábios, língua e bochechas), das articulações frouxas, das alterações nas estruturas responsáveis pelas funções estomatogmáticas (respiração, deglutição, sucção e mastigação) e dos problemas na memória de curto prazo (responsável por guardar informações para reproduzi-las posteriormente). Esses fatores interferem no desenvolvimento cognitivo (linguagem e fala), pois são crianças menos responsivas a estimulação verbal. As vocalizações intermitentes podem ser observadas por volta de três meses, com duração prolongada. O balbucio é menos constante e ocorre mais tarde (DÉA; DUARTE, 2009, p. 178).

No período pré-linguístico, mais especificamente, no período do balbucio, um atraso pode ser observado no desenvolvimento de linguagem das crianças com Down quando os parâmetros típicos são levados em consideração. Stoel-Gammon (2001), com base em alguns estudos, coloca que os bebês com SD começam balbuciar com nove meses de idade, dois meses mais tarde do que os bebês típicos. Apesar disso, a autora salienta que, nesse período, as características do balbucio assemelham-se a de crianças com desenvolvimento fonológico típico, por exemplo, nas consoantes e vogais usadas.

Mesmo apresentando padrões semelhantes ao típico no balbucio, há uma grande variabilidade na idade na qual as primeiras palavras são produzidas pelas crianças com Down. Segundo Stoel-Gammon (2001), Stray-Gunderson (1986) observa que algumas crianças com SD começam a produzir palavras com nove meses e outras já com sete anos ainda não produzem nenhuma palavra.

Todavia, semelhanças no período das primeiras palavras são observadas em estudos. Stoel-Gammon (2001) cita alguns estudos nos quais são verificadas similaridades entre os dois grupos de crianças, típico e com SD, como por exemplo: as consoantes nasais e oclusivas são produzidas com maior precisão do que as fricativas, africadas e líquidas etc. Mesmo diante dessas evidências, a autora acentua que as crianças com SD são mais lentas no desenvolvimento fonológico, além dos padrões de erros serem mais variáveis nesse grupo de crianças.

Apesar dos atrasos no balbucio e início das primeiras palavras e de outras dificuldades no desenvolvimento de linguagem, quando estimuladas precoce e eficientemente, as pessoas com SD conseguem melhor desenvolver linguagem e, consequentemente, adaptar-se melhor a sua comunidade, uma vez que, conforme Buckley (2002), a linguagem é fator importante para o desenvolvimento social das crianças.

No tópico seguinte veremos como a manifestação de *templates* é evidenciada no desenvolvimento atípico de falantes tardios adquirindo a fonologia do inglês.

Templates no desenvolvimento fonológico de falantes tardios

A teoria *Whole-word/Tamplatic phonology* (VELLEMAN; VIHMAN, 2002; VIHMAN; CROFT, 2007) é uma perspectiva fonológica que parte da hipótese de que o desenvolvimento fonológico das crianças ocorre de maneira holística, isto é, elas aprendem a palavra como um todo e não, por exemplo, como segmentos e sílabas isolados etc.

Vihman e Croft (2007) colocam que as crianças aprendem linguagem de duas maneiras distintas, mas que se complementam, a saber: Implicitamente, quando a criança está atenta aos padrões de linguagem que recebe do *input* adulto e combina esses padrões com aqueles produzidos por ela; e explicitamente, quando a criança está exposta aos padrões linguísticos do ambiente externo, mas não precisa, necessariamente, prestar atenção neles.

Dessas aprendizagens, resultam padrões vocais produzidos pela criança, os quais são denominados *templates*. Velleman e Vihman (2002) colocam que *template* "é um padrão abstrato ou esquemático de produção fonética que integra alvos salientes da palavra ou frase do adulto e os padrões vocais mais comuns da criança" (VELLEMAN; VIHMAN, 2002, p. 14).[4]

Os *templates* são classificados em dois, com base na semelhança ou não com a forma alvo. Assim, as produções mais próximas do alvo são *templates* selecionados, enquanto que as distorções, ou seja, as produções que apresentam forma distante do alvo são categorizados como *templates* adaptados (cf. VIHMAN; CROFT, 2007).

Esses padrões são observados em casos típicos de crianças em fase de desenvolvimento da fonologia do PB (BAIA, 2013), mas não há estudo que foque caso de crianças com desenvolvimento fonológico atípico, já que o estudo de Vihman *et al.* (2013) é o único estudo que investiga *templates* nesse grupo de crianças, mas com falantes do inglês.

Esse estudo comparou dois grupos de crianças: um de falantes típicos e outro de falantes tardios, ou seja, crianças com um vocabulário lexical pequeno e com

4. Texto Original: [...] is an abstract or schematic phonetic production pattern that integrates salient adult word or phrase targets and the child's own most common vocal patterns.

pelo menos um ano de atraso quando comparadas com falantes típicos. Esses grupos foram observados em dois momentos: i) quando atingiram um total mínimo de vinte e cinco palavras em uma sessão de trinta minutos e ii) 14 meses após o primeiro momento.

Após análise dos dados, os autores observam que as crianças com desenvolvimento fonológico atípico atingiram uma pontuação maior no uso de *templates* por causa do atraso de linguagem. Além disso, ao comparar os dois momentos dos grupos, os autores concluem que para as crianças típicas, os *templates* serviram como auxílio no desenvolvimento posterior de linguagem, como a morfologia e a sintaxe. Por outro lado, nos casos atípicos, o uso de *templates* contribuiu para uma morfologia e sintaxe mais fracas.

Apesar de evidenciar que os *templates* funcionam como fator negativo no desenvolvimento de falantes tardios adquirindo o inglês, o estudo de Vihman e colegas (2013) traz importante contribuição para os estudos dos *templates*, já que constata que crianças atípicas manifestam *template* ao longo do desenvolvimento fonológico.

No tópico seguinte apresentamos a metodologia empregada na coleta e tratamento dos dados.

Metodologia

Analisamos dados naturalísticos e longitudinais de uma criança com síndrome de Down, denominado G., de idade entre 1;3 a 2;7, intervalo a cada dois meses, e 3;4. No total, são analisadas 10 sessões/idade. A transcrição de todos os dados foi realizada com uso do Alfabeto Fonético Internacional (IPA) por dois transcritores.

Após transcrição, os dados da criança foram tabulados e categorizados como balbucio ou palavra tendo como base os dez critérios formulados por Vihman e MacCune (1994). Os critérios são:

a) *Critérios baseados no contexto*: determinativo, identificação materna, uso múltiplo e episódios múltiplos;
b) *Critérios baseados no modelo de vocalização*: correspondência complexa, correspondência segmental exata e correspondência prosódica;
c) *Critérios baseados em outras vocalizações*: *tokens* imitados, ausência de variação e ausência de usos inapropriados.

Após tabulação, os dados foram computados seguindo dois tipos de contagem: *tokens*, quando consideramos todas as produções da criança categorizadas como palavra e suas respectivas repetições; e *types*, quando apenas uma produção de palavra é considerada para cada alvo, ou seja, as repetições são desconsideradas e apenas as produções com maior proximidade do alvo são computadas.

No levantamento de *templates*, considerando *tokens*, assumimos a proposta de Baia (2013) cuja sugestão é a de que para ser *template*, um padrão precisa apresentar sistematicidade próxima de 40% dos dados totais de cada sessão. Considerando *types*, assumimos a proposta de Vihman e Croft (2007) na qual um padrão é considerado *template* quando abrange o mínimo de 20% dos dados totais de cada sessão. A tabela 1 resume o total de dados analisados:

Tabela 1. Quantidade dados.

Dado	Quantidade
Balbucio	511
Palavra – *Token*	358
Palavra – *Type*	117
Template – Token	4
Template – Type	4

Fonte: Elaboração própria.

Todos os dados pertencem ao Banco de Dados Núcleo Saber Down (UESB) e têm aprovação do Comitê de Ética. O Núcleo Saber Down, iniciado em 2012, é um espaço de pesquisição e atendimento pedagógico e linguístico a crianças e adolescentes com SD.

No tópico seguinte apresentamos a análise e discussão dos dados.

Análise e discussão

Como vimos no tópico 2, as crianças com Down apresentam um atraso de linguagem causado por algumas das especificidades da síndrome. G., criança cujos dados são analisados nesse estudo, faz uso de balbucio tardio e consequentemente apresenta, também, um atraso no período das primeiras palavras. A relação entre os dois períodos já é evidenciada em estudos (OLLER *et al.*, 1995; VIHMAN *et al.*, 1986). No gráfico 1, observamos a distribuição dos dois tipos de produção:

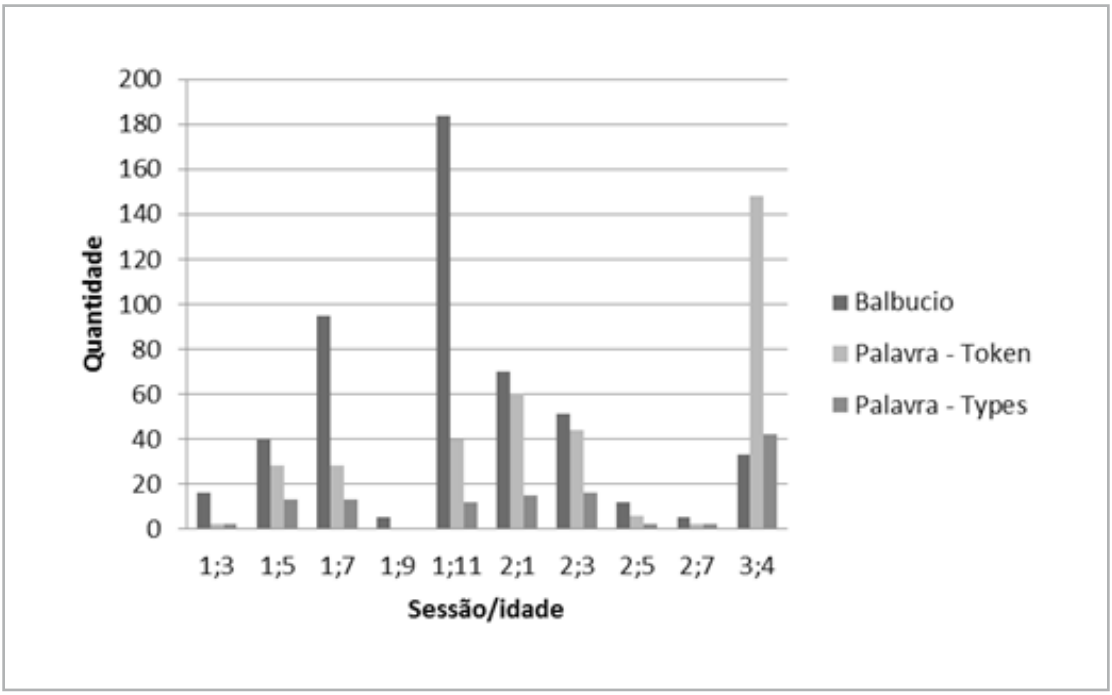


Gráfico 1. Distribuição de balbucio e palavra (*token* e *type*) por sessão/idade.
Fonte: Elaboração própria.

No gráfico 1, vemos que até 2;7, ocorre um predomínio de balbucio sobre as palavras. Em 1;9, não observamos produção de nenhuma palavra. Somente em 3;4, última sessão/idade analisada, pode-se notar que G. produz mais palavras do que balbucio, inclusive, apenas nessa sessão, há evidência de que as produções balbuciadas começam a cair em desuso.

Além do balbucio tardio, G. apresenta repertório lexical limitado. Observe que mesmo na sessão mais tardia, 3;4, a criança ainda não atinge a quantidade de 50 palavras (*types*) por sessão/idade, já que a quantidade é de 42 *types*. Por causa do inventário lexical limitado, G., ao longo do período analisado, explora pouco os segmentos consonantais, sendo as oclusivas e nasais, as preferidas da criança. Por outro lado, os segmentos vocálicos ocorrem com maior frequência do que as consoantes, o que pode ser observado, também, na manifestação de *templates*, como veremos mais adiante.

Na tabela 2, expomos os *templates* manifestados ao longo do desenvolvimento fonológico de G.:

Tabela 2. Distribuição de *templates* considerando *tokens* e *types*.

Idade/Sessão	*Template – Token*	%	*Template – types*	%
1;3	$C_{nasal}V_{baixa}$	100%	$C_{nasal}V_{baixa}$	100%
1;5	CV	50%	CV	46,1%
1;7	-	-	V	38,4%
1;9	-	-	-	-
1;11	CV	52,2%	V	41,6%
2;1	-	-	CV	33,3%
2;3	V	43,1%	V	37,7%
2;5	VV	100%	VV	100%
2;7	-	-	-	-
3;4	-	-	CV	26,1%

Fonte: elaboração própria.

Na tabela 2, verificamos que há diferenças no uso de *templates* quando consideramos um ou outro tipo de dado. Ao considerarmos *tokens*, quatro diferentes *templates* são usados pela criança, a saber: i) $C_{nasal}V_{baixa}$ – este *template* é usado pela criança apenas na primeira sessão/idade, 1;3, e carrega informação segmental, na qual C é consoante nasal e V é uma vogal baixa, como no exemplo de produção da criança: [mã] → mãe; ii) CV – G. usa esse *template* duas vezes, em 1;5 e 1;11. Apesar da semelhança na forma do primeiro *template*, nesse segundo, não há informação segmental. [go] → Gol é um exemplo de palavra que se encaixa no *template* CV; iii) V - Diferentemente dos outros dois, este *template* permite em sua estrutura apenas vogais. A estrutura V como padrão sistemático é usado apenas na sessão/idade 2;3 e a seguinte produção de G. pode exemplificar esse *template*: [□] → Olha; iv) O quarto e último *template* é o VV e, assim como o segundo, suporta, apenas vogais. A criança fez uso desse padrão como *template* em 2;5. Exemplo de produção que se encaixa no *template* VV: [ã□] → não.

Ainda com base nos dados da tabela 2, observamos que ao considerarmos a contagem de *types*, os mesmos quatro *templates* foram usados pela criança ao longo do período analisado, no entanto, com maior variabilidade e instabilidade. Veja que tanto em 1;3 quanto em 1;5 e 2;7, os mesmos *templates* são usados por G. e com a mesma porcentagem em 1;3 e 2;7. Nessas sessões/idades, a porcentagem é a mesma porque a quantidade de *tokens* e *types* é igual. Em 1;5, a porcentagem muda porque o total de *tokens* é 28 e o de *types* é 13. Enquanto que em *tokens*, o CV é usado pela criança duas vezes, em *types*, ela usa em três sessões/idade, a saber: 1;5, 2;1 e 3;4. O *template* V também é usado em três sessões/idade em *types*, 1;7, 1;11, 2;3, enquanto em *tokens*, apenas uma.

Nos dois tipos de contagem – *tokens* e *types* – os *templates* manifestados apresentam estruturas monossilábicas e tipos silábicos simples, mesmo na sessão/idade mais tardia da criança, sendo o mais complexo, o CV. Inclusive, esse é o *template* usado pela criança em 3;4, na contagem de *types*, o que evidencia um atraso de linguagem da criança, se considerarmos, por exemplo, que as três crianças com desenvolvimento típico analisadas por Baia (2013) deixou de usar *templates* antes dos dois anos: M. – 1;4, A. – 1;8 e G. – 1;10. Esses resultados apontam para uma influencia

das características de G. causadas pela SD no seu desenvolvimento de linguagem. Outra evidência dessa influencia, é o fato de que a criança, em dois momentos de seu desenvolvimento fonológico, prefere padrões de palavras que permitem apenas vogais, mesmo em sessões/idades mais tardias, 2;3 e 2;5, e nos dois tipos de dados.

Além disso, a preferência de G. por *templates* adaptados em detrimento dos selecionados na sessão 3;4 também pode ser fator que evidencia um atraso de linguagem, apesar de que os *templates* selecionados foram mais usados pela criança tanto em *tokens* quanto em *types*. Observe a tabela 3, na qual apresentamos a porcentagem de *templates* selecionados e adaptados nos dois tipos de contagem.

Tabela 3. Porcentagem de *templates* selecionados e adaptados.

Idade/Sessão	*Template – Token*		*Template – types*	
	Selecionado	Adaptado	Selecionado	Adaptado
1;3	100%	0%	100%	0%
1;5	64,2%	35,7%	50%	50%
1;7	-	-	40%	60%
1;11	61,9%	38,8%	90%	10%
2;1	-	-	40%	60%
2;3	57,8%	43%	50%	50%
2;5	100%	0%	100%	0%
3;4	-	-	27,2%	72,7%

Fonte: Elaboração própria.

Na tabela 3, podemos visualizar que na manifestação de *template* considerando *token*, em todas as sessões/idade, a preferência de G. é pelo *template* selecionado. No entanto, quando detalhamos os dados de G., observamos uma busca pela simplificação de palavra. Por exemplo, em 1;3 e 2;5, apenas produções selecionados são usadas pela criança, totalizando 100%, mas todas essas produções, apesar de não distanciarem-se do alvo, sofreram processo de apagamento, o que também

pode ser observado em 1;5. Em 1;11, a maioria dos alvos são interjeições ou onomatopeias, ambas monossilábicas e, estas últimas, ainda assim, sofreram processo de apagamento.

Nas últimas duas colunas da tabela 3, observamos que em 1;3 e em 2;5, ocorre o mesmo fato da contagem de *tokens*. Em 1;5 e 2;5, não há predomínio de nenhum tipo de *template*, já que ambos apresentam porcentagem de 50%, no entanto, a maioria das produções sofreram processo de apagamento de segmento ou de sílaba, demonstrando ser, assim como os *templates*, estratégia de expansão lexical da criança. Em 1;7, 2;1 e 3;4, as produções adaptadas sobressaem as selecionadas, inclusive, nessa última, com maior porcentagem do que as demais, 27,2% selecionadas e 72,7% adaptadas. Essa ocorrência maior de adaptações em 3;4 aponta para o atraso de linguagem da criança, uma vez que, nesta idade, espera-se que o repertório lexical dela esteja mais expandido e próximo do alvo adulto, o que não ocorre nos dados de G.

Diante do exposto, a nossa hipótese é confirmada, na medida em que nossos dados apontam para uma influência das características da SD no desenvolvimento fonológico de G. e, mais especificamente, na manifestação de *templates*, ao longo do período analisado.

Considerações finais

Nossos resultados mostram que balbucio tardio, inventário segmental e lexical limitados, causados pela SD, evidenciam um atraso no desenvolvimento fonológico de G., sendo esses, fatores que influenciam, também, a manifestação de *templates*. Os *templates* da criança são monossilábicos e os padrões silábicos são simples, sendo o mais complexo, o CV.

Diferenças são observadas quando *tokens* ou *types* são considerados. Em *tokens*, G. faz uso de quatro *templates* em cinco sessões/idade enquanto que em *types*, apesar de usar os mesmos *templates*, há mais variabilidade e instabilidade, e estão distribuídos em oito sessões/idade das dez analisadas. Diante disso, considerar um ou outro tipo de contagem pode evidenciar variáveis diferentes no resultado, as quais podem ser complementares e ajudar a compreender como a criança tem desenvolvido linguagem.

Referências

BAIA, M. F. A. *Os templates no desenvolvimento fonológico: o caso do português brasileiro*. Tese (Doutorado) -, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BUCKLEY, S. J.; PRÈVOST, L. P. Speech and langauge therapy for children with Down syndrome. *Down Syndrome News Update.* Brasília, v.2, n.2, p. 70-76, 2002.

DEA, V. H. S. D.; DUARTE E. (organizadores). *Sindrome de Down: informacões, caminhos e histórias de amor.* Sao Paulo: Phorte, 2009.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity Science and Second I Acquisition. *Applied Linguistics*, 18, p. 141-165, 1997.

MUSTACCHI, Z. (org). *Guia do bebê com Síndrome de Down*. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Associação mais 1, 2009.

OLLER, D. K. *et al.* Infant babbling and speech. *J. Child Lang.* 3, p. 1-11, 1975.

STOEL-GAMMON C. Down syndrome phonology: developmental patterns and intervention strategies. *Downs Syndr Res Pract,* 7, p. 93–100, 2001.

THELEN, E.; SMITH, L. B. Dynamic System: Exploring Paradigms for change. In: *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action.* Cambridge, MA: MIT Press, 1994. P. 45-71

VELLEMAN, S. L; VIHMAN, M. M.. Whole-word phonology and templates: trap, bootstrap, or some of each? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 33, p. 9-23, 2002.

VIHMAN, M. M. *et al*. Late talking toddlers: Relating early phonological development to later language advance. *York Papers in Linguistics*, p. 47-69, 2013.

VIHMAN, M. M.; FERGUSON, C.A.; ELBERT, M. Phonological development from babbling to speech: Common tendencies and individual differences. *Applied Psycholinguistics*, 7, p. 3-40, 1986.

VIHMAN, M. M.; McCUNE, L. “When is a word a word?” *Journal of Child Language*, 21, p. 517-542, 1994.

VIHMAN, M.; CROFT, W. Phonological development toward a “radical” templatic phonology. *Linguistics. V.* 45, n. 4, p. 683-725, 2007.

SESSÃO TEMÁTICA

A MARCAÇÃO DE PLURALIDADE NO SINTAGMA NOMINAL NA FALA DE MULHERES DE RIO DAS RÃS

LÉCIO BARBOSA DE ASSIS[1]
JORGE AUGUSTO ALVES DA SILVA[2]

Introdução

A presença de marcas de concordância nominal pode tomar formas diversas a depender da faixa etária, sexo, nível de escolaridade, e até mesmo das relações sociais vivenciadas pelo falante. Analisar os falares de uma comunidade quilombola isolada, na zona rural de um município localizado no oeste baiano, consiste em ter uma visão criteriosa no que se refere à diversidade cultural e ao contexto histórico, bem como ao modo de vida dos falantes da comunidade estudada.

Nesta pesquisa será abordado o uso da concordância nominal mediante a análise das variáveis extralinguísticas escolaridade e faixa etária e quanto as variáveis linguísticas, serão abordadas, numa perspectiva mórfica (SCHERRE, 1988), os seguintes fatores: posição linear do constituinte, posição do constituinte com referência ao núcleo do SN, classe gramatical e saliência fônica. Para isso, será observado até que ponto as variáveis linguísticas e extralinguísticas podem influenciar na aplicação da regra de concordância nominal de número nas interações linguísticas dos falantes. Para tal estudo, a organização do *corpus* de fala está centrada na fala de mulheres, classificadas em faixa etária: jovens (de 25 a 35 anos), adultas (45 a 55 anos) e idosas (mais de 65 anos). Na variável nível de escolaridade, as informantes estão estratificadas em duas faixas de escolarização: faixa I (0 a 2 anos) e faixa II (3

1. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin da Universidade estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

2. Professor do Programa de Mestrado em Linguística PPGLIN/UESB, Doutor pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professor titular da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB).

a 5 anos). A partir da análise de dados em situações reais de histórias de vida das informantes, será observado à relevância da variável e das variantes linguísticas.

Concordância nominal

O português brasileiro apresenta características heterogêneas e possui variedades de formas linguísticas. A concordância nominal de número no sintagma nominal, bem como outros elementos da sintaxe, também manifesta regras variáveis.

Segundo Domingos Paschoal Cegalla (2010, p.180), a "concordância é o princípio sintático segundo o qual as palavras dependentes se harmonizam, nas suas flexões, com as palavras de que dependem". A concordância nominal exige que os diversos elementos nominais, como os adjetivos, artigos, numerais e pronomes concordam em gênero e número com os substantivos a que se referem. Como afirma Mário Alberto Perini (2009, p.180), a concordância é "uma espécie de exigência de harmonização de flexões entre os diversos constituintes de uma construção". A Gramática Tradicional fixa um padrão de concordância nominal, normatizando que todos os elementos determinantes do sintagma devem ser flexionados seguindo o gênero e número do substantivo. Segundo John Lyons (1987), na gramática tradicional com base na palavra, como a flexão é complementar da sintaxe, também as categorias flexionais, ou gramaticais, são complementares às partes do discurso.

No entanto, a variação quanto ao uso da regra de concordância nominal de número nos falantes do português brasileiro, deixa claro que há uma mudança neste cenário linguístico, encontrado especialmente em pessoas com baixa ou nenhuma escolaridade, especificamente nas comunidades rurais do interior do país. A Sociolinguística considera este fenômeno de uso variável como um processo de mudança.

Sociolinguística variacionista

A Sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2014) teve início em meados do século XX, surgindo como ciência autônoma e interdisciplinar, embora linguistas como Meillet (1866-1936), Bakhtin (1895-1975) e membros do Círculo Linguístico de Praga já desenvolviam estudos de natureza sociolinguística, por considerar o contexto sociocultural e a comunidade de fala em suas pesquisas linguísticas, levando em

consideração as condições em que a fala era produzida. Na década de 60 nos Estados Unidos iniciou os estudos conhecidos por Sociolinguística Variacionista, sendo precursor na abordagem de investigar a relação entre língua e sociedade o linguista americano William Labov, com sua pesquisa sobre o inglês falado na ilha de *Martha's Vineyard,* no Estado de Massachusetts (USA).

Dada a dificuldade encontrada por teorias anteriores de sistematizar tais influências extralinguísticas, tais como a visão de Leonard Bloomfield, de que a diversidade está diretamente relacionada à densidade da comunicação, entre os fenômenos linguísticos e não linguísticos (BORTONI-RICARDO,2011) e o aparente caos com que se apresentava a questão da variação linguística, a Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], LABOV, 2008 [1972]) surge como proposta para descrição científica da heterogeneidade linguística, tendo como objeto de estudo a língua viva, em constante processo de mudança, e em uso pelos indivíduos que compõem as diferentes comunidades de fala.

Materiais e métodos

Nesta pesquisa foram analisados, à luz da teoria Sociolinguística Variacionista, numa abordagem mórfica (ou atomística) (SCHERRE, 1988) as ocorrências de fala de 12 informantes do sexo feminino, pertencentes à comunidade quilombola de Rio das Rãs, no município de Bom Jesus da Lapa, Território de Identidade Velho Chico, na Região Oeste do Estado da Bahia. Os dados foram submetidos à análise quantitativa do programa estatístico GoldVarbX, estabelecendo relação entre às variáveis linguísticas e extralinguísticas para analisar a marcação de pluralidade no sintagma nominal entre a fala de mulheres da comunidade.

Resultados e discussões

A aplicação da regra de concordância nominal de número do *corpus* é apresentada na tabela a seguir.

Tabela 1. Frequência geral de marcação de plural

Concordância Nominal	Ocorrências	Frequência
Com marcas de plural	535	30,6%
Sem marcas de plural	1216	69,4%
Total de ocorrências	1751	

Fonte: Elaboração própria.

As variáveis linguísticas e extralinguísticas exercem relevantes contribuições que diferenciam os diversos falares dos indivíduos, resultando no fenômeno da variação linguística. Nesse fenômeno, o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e a aquisição de saberes e habilidades constituem-se em relações entre a língua e os grupos sociais, proporcionando o uso de uma variedade linguística presente no modo de falar dos indivíduos, dos quais compartilham do processo comunicativo que é simultaneamente social e linguístico.

De acordo com os resultados encontrados por Scherre (1988) sua pesquisa mostra que as mulheres fazem mais aplicação da regra de concordância nominal de número no SN do que os homens, por isso este estudo prioriza as informantes do sexo feminino em busca de compreender mais detalhadamente as motivações que levam as mulheres a aplicarem o uso de marcas de plural com mais frequência do que os homens na comunidade estudada.

Marta Scherre (1988, p. 431) evidencia que essa “tendência geral de as mulheres se aproximarem do padrão e de os homens se distanciarem dele, independentemente de o fenômeno linguístico envolver variação estável ou mudança linguística”. A variável sexo é um fator importante no estudo da variação linguística, sinalizando que as mulheres tem consciência, por exemplo, do quanto à linguagem já faz parte de seu crescimento social e individual. Essa consciência da utilização do conhecimento da língua materna na vida real certamente torna o *status* social linguístico mais próximo e familiar.

Variáveis extralinguísticas

Faixa etária

Com relação a variável faixa etária nas pesquisas sociolinguísticas acerca do Português Afro-brasileiro, tem se evidenciado comportamentos linguísticos diferentes de acordo com a idade do informante. O estudo realizado com as diferentes faixas etárias é importante para alcançar a mesma dimensão das mudanças linguísticas dentro da comunidade de fala, ocorridas de maneira lenta e gradativa e de forma bastante sutil.

De acordo com Tarallo (2007) uma vez que os dados coletados observam a mudança em tempo aparente, na análise da aplicação da regra variável por falantes de diferentes idades em um determinado momento no tempo, essa situação evidenciará uma mudança em progresso. No caso da variação em progresso, a distribuição apontará para as formas inovadoras predominando na fala dos mais jovens, enquanto as formas conservadoras predominam entre os mais velhos. A marcação de pluralidade no *corpus* analisado, de acordo com a faixa etária, é ilustrada na tabela a seguir:

Tabela 2. Faixa etária.

Faixa etária	Ocorrências	Frequência	Peso Relativo
Jovens (25 a 35 anos)	319/692	46,1%	0.7
Adultas (45 a 55 anos)	87/480	18,1%	0.3
Idosas (65 anos ou mais)	129/579	22,3%	0.5

Fonte: Elaboração própria.

Conforme a tabela 2, verifica-se, que a marcação de pluralidade é mais frequente na faixa etária das mais jovens, com o peso relativo de 0.7. Na análise quantitativa (GUY & ZILLES, 2007, p.51), cada fator recebe um “peso”, representado por um número entre 0 e 1, que caracteriza o efeito deste fator sobre o fenômeno estudado, quanto mais próximo de 1, maior a chance da regra ser percebida quando o fator estiver presente no contexto.

Escolaridade

O nível de escolaridade é apresentado por diversos teóricos como uma variável extralinguística de forte influência de variação nas comunidades de fala, relacionada diretamente com o domínio ou não da língua padrão. Marcos Bagno (2007, p.44) em seu livro Nada na Língua é por acaso, observa que "o acesso maior ou menor à educação formal e, com ele, à cultura letrada, à prática da leitura e aos usos da escrita, é um fator muito importante na configuração dos usos linguísticos dos diferentes indivíduos". A hipótese quanto à escolaridade é que a marcação de pluralidade nos constituintes do SN é diretamente proporcional aos anos de escolarização devido à exposição ao uso de formas linguísticas mais próximas da norma padrão. O resultado obtido foi o seguinte:

Tabela 3. Escolaridade.

Escolaridade	Ocorrências	Frequência	Peso Relativo
Faixa I (0 a 2 anos)	185/853	21,7%	0.4
Faixa II (3 a 5 anos)	350/898	39%	0.6

Fonte: Elaboração própria.

Conforme exposto na tabela 3, o grupo das informantes que tiveram mais tempo de acesso à escola aplica com mais frequência a regra de concordância nominal de número, com peso relativo 0.6. Na medida em que aumenta o tempo de escolarização, percebe-se que há uma maior exposição às atividades diversificadas, envolvendo todos os atores, promovendo a aproximação do falante para as formas linguísticas de mais prestígio na sociedade.

Variáveis linguísticas

Posição linear do constituinte

A variável linguística posição linear do constituinte refere-se ao elemento analisado levando em consideração sua posição no sentido linear da configuração

sintagmática. A posição linear "exerce uma influência polarizada e uniforme sobre a regra de concordância de número entre os elementos do SN em Português" (SCHERRE,1988, p.146). A hipótese utilizada para este fator é que a primeira posição é mais marcada do que as demais, em "Português marca-se preferencialmente a primeira posição, as demais marcas tornam-se desnecessárias". (SCHERRE,1988, p.147). A tabela abaixo mostra os resultados obtidos:

Tabela 4. Posição linear do constituinte.

Posição linear do constituinte	Ocorrências	Frequência	Peso Relativo
1ª posição Ex.: Aprender *as* linguagens do pessoal daqui.	484/1516	31,9%	0.5
2ª posição Ex.: Mas quem sabe os *meus* filhos possa ter oportunidade, né?	78/120	35%	0.6
3ª posição Ex.: Meus nenês *pequenos.*	6/76	7,9%	0.1
4ª posição em diante Ex.: Uns meninos muito *desobediente.*	3/39	7,7%	0.1

Fonte: Elaboração própria.

O constituinte em terceira ou quarta posição apresenta peso relativo praticamente nulo em relação as demais posições e também o número de ocorrências é muito baixo. A primeira posição lidera o número de ocorrências apresentando frequência de 31,9% e peso relativo de 0.5.

Posição do constituinte com referência ao núcleo do SN

A variável posição do constituinte com referência ao núcleo do SN observa a marcação de pluralidade no item analisado, considerando sua posição na configuração sintagmática. A hipótese utilizada por Scherre (1988, p.146) foi que a primeira posição é o fator que mais favorece a regra. A tabela abaixo mostra os resultados obtidos:

Tabela 5. Posição do constituinte com referência ao núcleo.

Determinante	Ocorrências	Frequência	Peso Relativo
Primeira posição imediatamente à esquerda do núcleo Ex.: *Meus pais* trabalhavam na roça.	474/1494	31,7%	0.5
Primeira posição não adjacente ao núcleo Ex.: A festa de *todos* os santos.	10/22	45,5%	0.5
Segunda posição imediatamente à esquerda do núcleo Ex.: ...agora os *ôtros* irmãos que eu não sei.	41/116	35,3%	0.5
Segunda posição não adjacente ao núcleo Ex.: ... agora as *ôtras* duas filhas, elas sempre elas gosta de ir pra escola.	1/4	25%	0.5
Terceira posição em diante à esquerda do núcleo Ex.: ... Aí *os* ôtros meus tios já morreu tudo, ...	9/115	7,8%	0.4

Fonte: Elaboração própria.

Conforme a tabela 5 observa-se que a primeira posição não adjacente ao núcleo apresenta peso relativo mais elevado do que as outras posições, mas as ocorrências correspondentes a este fator são baixas. A primeira posição imediatamente à esquerda do núcleo apresenta um índice elevado de ocorrências, com frequência de 31,7% de aplicação da regra de concordância nominal.

Classe gramatical

A variável classe gramatical foi estratificada de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 6. Classe gramatical.

Classe gramatical	Ocorrências	Frequência	Peso Relativo
Pronome possessivo Ex.: *Nossos* pais deu pra nós muito exemplo.	40/160	25%	0.5
Artigo definido Ex.:Eu conheço *as* letras.	166/626	26,5%	0.4
Quantificador Ex.: *Todos* os dez vizinhos.	20/56	35,7%	0.8
Pronome indefinido Ex.: Os *outros* anos tinha muita chuva *pra* plantar.	68/191	35,6%	0.4
Pronome demonstrativo Ex.:Na igreja não permite *essas* coisas, né?	31/177	17,5%	0.4
Adjetivo Ex.: *Era conhecidas* pessoas, mas eu não tinha casa lá, entendeu?	8/79	10,1%	0.5
Artigo indefinido Ex.:Tem *uns* movimentos por aí.	17/75	21,7%	0.4

Fonte: Elaboração própria.

Os dados evidenciados na tabela 6 mostram que a marcação de plural é liderada pelo quantificador, com peso relativo de 0.8. O quantificador “todo” aparece em todas as posições e na maioria das ocorrências encontra-se na primeira posição. As ocorrências em que o item se encontra a esquerda do núcleo tem uma tendência maior em ser marcada do que quando aparece à direita. A pluralização nas demais classes gramaticais ocorre com mais frequência quando o item exerce a posição de determinante no sintagma nominal. O adjetivo foi marcado quando aparece preferencialmente a esquerda do núcleo, diminuindo a marcação quando está localizado à direita, especialmente não adjacente ao núcleo. A hipótese apresentada de que os

artigos e pronomes são mais marcados quando ocupam a primeira posição e por desempenhar a função de determinante é percebida nos dados analisados.

Saliência fônica

O princípio da saliência fônica aponta que "as formas mais salientes, e por isso mais perceptíveis, são mais prováveis de serem marcadas do que as menos salientes" (SCHERRE, 1988, p.64). Dessa forma, segundo Scherre (1988) os vocábulos mais salientes são aqueles que passam por alterações fônicas na mudança do singular para o plural e os vocábulos menos salientes, são aqueles que formam o plural regular, com pouca alteração fônica. A variável saliência fônica teve seus fatores codificados de acordo com a apresentação abaixo, retirada de alguns exemplos do *corpus* pesquisado:

Tabela 7. Saliência fônica.

Saliência Fônica	Ocorrências	Frequência	Peso Relativo
Itens regulares Ex.: ... *as coisas* da gente.	370/1282	28,9%	0.5
Itens em –s e –z Ex.: Então, hoje eles não sabe, *às vezes,* muita coisa.	98/178	55,1%	0.6
Plural duplo Ex.: Meus *avós* por parte de pai.	1/31	3,2%	0.1
itens em –m/-em/-ã/-um/ao Ex.: *Os jovens* da igreja.	37/105	35,2%	0.7
Itens em –r Ex.: Foi morrendo *uns moradores.*	12/102	11,8%	0.3
Itens em –l Ex.: Somos *todos iguais,* né?	13/19	68,4%	0.9
Itens em –ões Ex.: ... caminhava *de* pé pra vim praqui *pras reuniões*, ...	4/29	13,8%	0.5

Fonte: Elaboração própria.

A tabela 7 diz respeito às formas que apresentam alteração fônica na oposição singular/plural, de maneira mais salientes ou menos salientes. Os itens terminados em –l, como em igual/iguais e os terminados em –s e –z, como vez/vezes lideraram a marcação de pluralidade mais do que os demais itens. Percebe-se também que estes itens aparecem com mais frequência no repertório linguístico das informantes do que os demais. Os itens regulares estão presentes em abundância na fala do grupo estudado, apresentando 1282 ocorrências, das quais apenas 370 apresentam marcação de plural, correspondendo a 28,9% da frequência e 0.5 de peso relativo. Pelo fato de serem menos salientes, na maioria dos casos apenas o determinante recebeu a marcação de plural.

Considerações finais

Para finalizar, a análise das variáveis extralinguísticas e linguísticas permite concluir que os fatores elencados neste estudo são considerados relevantes por apontar contribuições que diferenciam os diversos falares de mulheres de diferentes faixas etárias, escolaridade e relações sociais, percebendo o uso de formas inovadoras pelas falantes mais jovens, e mantendo o uso de formas conservadoras pela faixa intermediária e das mais idosas. De modo geral, o baixo índice da frequência de marcação de pluralidade é influenciado pelo nível de escolaridade e pelo distanciamento da comunidade em relação aos contatos mais frequentes com grupos externos.

Como evidencia o estudo, o pouco tempo de permanência no ambiente escolar afasta o uso de formas linguísticas mais prestigiadas, enquanto as informantes mais jovens, com maior tempo de permanência na escola e com contatos externos apresentam uma frequência de marcação de pluralidade de forma mais significativa. Em vista dos argumentos apresentados, é possível verificar que as variáveis linguísticas e extralinguísticas interagem entre si e exercem uma forte influência no fenômeno da concordância nominal de número no interior do sintagma nominal na comunidade de fala estudada.

Referências

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso:* por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Do campo para a cidade: estudo sociológico de migração e redes sociais.* São Paulo: Parábola, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística.* São Paulo: Contexto, 2014.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

GUY, Gregory R. & ZILLES, Ana. Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise. São Paulo: Parábola, 2007.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos.* Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LYONS, John. *Linguagem e Linguística:* uma introdução. São Paulo: Ltc, 1987.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática Descritiva do Português.* 4.ed. São Paulo: Ática, 2009.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Reanálise da concordância nominal em português.* Tese de Doutorado. 2v. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística.* 8.ed. São Paulo: Ática, 2007.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

SESSÃO TEMÁTICA

A NATUREZA DO PRONOME PLENO DE TERCEIRA PESSOA

FERNANDA DE OLIVEIRA CERQUEIRA[1]
DANNIEL DA SILVA CARVALHO

Introdução

De acordo com os postulados do Programa Minimalista, conforme proposto por Chomsky (1995 e posteriores), pronomes são definidos como unidades referenciais nas quais se encontram um conjunto de traços-ϕ, a saber, traços formais de *pessoa*, *gênero* e *número*. No entanto, ao longo das últimas décadas, estudiosos como Cardinaletti e Starke (1999), Déchaine e Wiltschko, (2002), Harley e Ritter (2002), Cowper e Hall (2002), Béjar (2003), Carvalho (2008, 2010), Marcotulio (2010, 2017) mostram que há problemas com a concepção de pronome como elemento primitivo.

1)
a. Pedro educou **ela**. (acusativo)
b. Maria viajou mais **eu**. (ablativo)
c. Aqueles doces são d'**ocês**. (genitivo)
d. A professora entregou o livro pra **gente**. (dativo)

Em (1), os dados mostram a realização dos pronomes tradicionalmente nominativos em outras posições sintáticas, evidenciando que a gramaticalidade dessas sentenças não está relacionada exclusivamente à morfossintaxe. Assim, o sincretismo das formas tradicionalmente assumidas como nominativas demonstra que a leitura de pronome como primitivo não é satisfatória.

1. Mestre em Língua e Cultura e doutoranda em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: f.cerqueira@hotmail.com

Outro problema identificado pelos autores supracitados diz respeito à natureza dos traços-ϕ, i. e. "[...] aqueles envolvidos em concordância[2] de predicado-argumento, tipicamente pessoa, número e gênero" (HARBOUR; ADGER; BÉJAR, 2008, p. 2). Argumenta-se, neste sentido, que pessoa, gênero e número sejam rótulos categoriais nos quais estejam contidos hierarquicamente traços formais mais primitivos.

2)
a. As_{pl} $menina_{sg}$ $é_{sg}$ $bonita_{sg}$.[3]
b. A $gente_{1p}$ $adora_{3p}$ $nossa_{1p}$ casa.
c. $Praia_{fem}$ é $ótimo_{masc}$.

De acordo com o modelo de concordância proposto por Chomsky (2000, 2001a, 2001b) no qual é obrigatória a identidade de traços da *sonda* e do *alvo* para convergência da sentença, as construções em (2) deveriam ser agramaticais, uma vez que *match* não é satisfeito. Em (2a), há identidade dos traços de gênero e de pessoa, mas não de número; em (2b), há identidade dos traços de gênero e de número, mas não de pessoa[4]; e em (2c), há identidade de traços de pessoa e de número, mas não de gênero. Se os traços-ϕ fossem um rótulo do qual convergem simultaneamente traços de pessoa, gênero e número, como explicar que as sentenças em (2) são produtivas em português brasileiro (PB)?

Partindo da premissa de que [ϕ] não seja um conjunto cristalizado de traços formais, Harley e Ritter (2002) propõem uma geometria de traços oriunda da gramaticalização de certas categorias cognitivas (como referencialidade e pluralidade) para composição de pronomes, em (3).

---

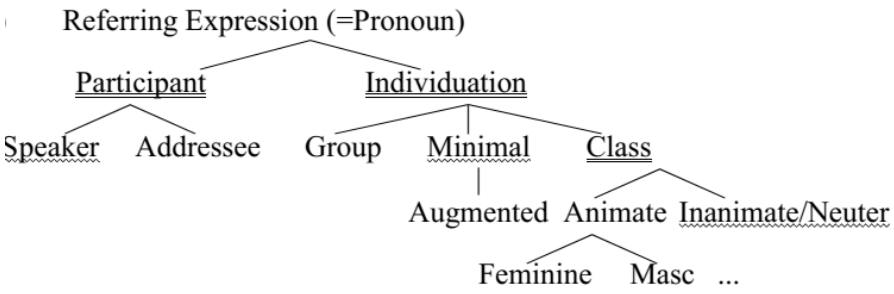
2. Concordância é compreendida como uma relação puramente sintática envolvendo match (identidade de traço) e value (valoração de traços) (CHOMSKY, 2000, 2001a, 2001b).

3. 1p = primeira pessoa; 2p = segunda pessoa; 3p = terceira pessoa; sg = singular; pl= plural; fem = feminino; masc = masculino.

4. Como o objetivo da discussão dos dados em (2) é demonstrar que é possível a ocorrência de concordância sem identidade total de traços-ϕ (BÉJAR, 2003), optamos pela relação de concordância da forma a gente de primeira pessoa com seu reflexo verbal de terceira pessoa na qual este aspecto é mais evidente.

3)

Geometria de traços (HARLEY; RITTER, 2002)



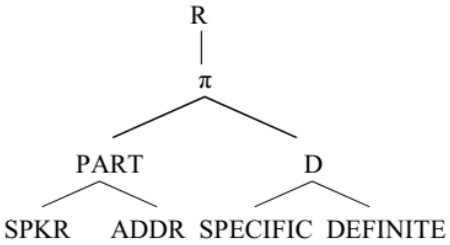
Porém, Cowper e Hall (2002) e Béjar (2003) apontam para a existência de mais traços na geometria proposta por Harley e Ritter (2002). Para Cowper e Hall (2002), categorias pragmáticas, como definitude e especificidade, teriam se gramaticalizado e posteriormente levadas a compor a geometria de traços pronominais para dar conta de outros aspectos não capturados na hierarquia acima. Béjar (2003) também propõe a existência de um novo traço, a saber, [π], intermediando a raiz ao nó [*Participant*], pois a subespecificação total dos traços de terceira pessoa pode ocorrer ou não e, sem a presença de [π], não seria possível o estabelecimento de tais condições[5].

Tendo em vista os trabalhos acima mencionados, Carvalho (2008) propõe uma geometria de traços baseada na proposta de Harley e Hitter (2002), considerando os trabalhos de Cowper e Hall (2002) e Béjar (2003). Por conseguinte, o autor argumenta em função da existência de um traço determinante, [D], responsável por codificar as informações nominais presentes no pronome, apresentada em (4).

5. Conferir Carvalho (2015) para uma discussão sobre possibilidade de uma subespecificação severa do traço [π] mesmo para a primeira pessoa do singular em algumas variedades do português afro-brasileiro.

4)

Geometria de traços de pessoa (CARVALHO, 2008)



No que tange à referencialidade dos pronomes pessoais, Bloomfield (1938), Forchheimer (1953), Benveniste (1976), Bhat (2004) questionaram até que ponto o pronome de terceira pessoa é concretamente um pronome pessoal, tendo em vista que a terceira pessoa não é marcada discursivamente, como a primeira e a segunda.

5)

Paulo: - João que dia **você** virá aqui?
João: - **Você** que vai me dizer, **eu** estou livre.
Paulo: - Tudo bem, **eu** vou marcar o dia, mas traga Cláudia também.
João: - Certo, falarei com **ela**. Só assim para **ela** largar o computador.
Paulo: Pois é, **ela** não larga **ele** por nada (risos).

Em (5), observa-se que as referências dos pronomes de primeira e segunda pessoa, *eu* e *você***,** são estipuladas por quem assume papel de locutor e interlocutor, alternando-se no decorrer da elocução. Contudo, a terceira pessoa não dispõe desta propriedade já que é sempre o tema, algo ou alguém fora do discurso. O fato de o pronome de terceira pessoa ter sua referência associada a uma entidade externa ao discurso, estando ou não no limite da sentença, fez com que Bloomfield (1938) tratasse a terceira pessoa como *definida*, com que Forchheimer (1953) a tratasse como *definida* e *determinada* e com que Benveniste a considerasse a *não-pessoa*. Sendo assim, questiona-se o que viabiliza a composição de um pronome pessoal cujo traço correspondente à pessoa, [*Participant*], está disponível em seu inventário, mas não é acionado? Logo, o objetivo geral desse trabalho é analisar o comportamento léxico-sintático da terceira pessoa em PB, a partir do inventário de traços

que constitui este pronome, sob a perspectiva da teoria de traços (HARLEY; RITTER, 2002; COWPER; HALL, 2002; BÉJAR, 2003; CARVALHO, 2008). Para atender a este objetivo, adota-se o referencial teórico-metodológico da Teoria da Gramática Gerativa, aos moldes do Programa Minimalista, conforme proposto por Chomsky (1995 e posteriores).

A natureza do pronome de terceira pessoa

Tendo em vista que o estatuto da terceira pessoa ser estabelecido em termo de distribuição e em termos de referência, a presente seção trata do fenômeno sob a perspectiva sintática e semântico-lexical, a fim de mapear a composição desse elemento nominal.

A natureza sintática da terceira pessoa

Pronome é um subtipo de nominal, ou seja, uma categoria funcional próxima aos nomes, mas passível de decomposição ou subespecificação cujo conteúdo referencial é decorrente tanto da enunciação, quanto da retomada de outros nominais presentes ou não na sentença. O pronome de terceira pessoa, em particular, distancia-se muito dos pronomes de primeira e segunda pessoa, pois não tem sua referência estabelecida na enunciação (BENVENISTE, 1966) e por poder ser considerado um subtipo de artigo, o que os aproximaria dos demonstrativos (POSTAL, 1966; ROSS, 1967). Consequentemente, o rótulo *pronome pessoal* parece abarcar tipos diferentes de pronomes (FORCHHEIMER, 1953; BHAT, 2004), em vista disso, os pronomes não podem ser considerados como primitivos, mas como uma categoria composta hierarquicamente por traços formais os quais determinariam seu comportamento morfossintático (HARLEY; RITTER, 2002). As particularidades do pronome de terceira pessoa frente aos demais pronomes pessoais parece ser uma das causas pela qual esse elemento pronominal parece emergir em quase todas as posições casuais (CERQUEIRA, 2017; CERQUEIRA; CARVALHO, 2018), como mostram os dados (6-15).

6) Sujeito
Do nada, **ela** disse que não precisava mais.
Eu e **ela** somos irmãos.
Ela é uma princesa.
Faço **ela** chorar, porque sou ruim.

7) Objeto direto
Se ela não for, a gente desliga **ela**.

8) Objetos preposicionados
Eu não sei quem deu o recado pra **ela**.
Ainda vou falar com **ela**.
Esse bairro é muito perigoso, a gente quer sair d**ele**.

9) Complemento nominal
A inclusão d**ele** no grupo é fundamental.

10) Adjunto adnominal
A rua d**ela** é subindo.

11) Adjunto adverbial
Tô aqui com **ela**.

12) Tópico
Amo percussão$_i$. **Ela**$_i$, na nossa música, tem uma coisa que puxa pra origem, né?

13) Clivagem
João é uma fofoqueira foi **ele** que disse que Pedro tá saindo com Júlia.

14) C-modificação
Essa culinária tá *toda* **ela** retratada no paladar brasileiro.

15) Partitivo
Tem coisa na vida que o dinheiro não paga, *uma d***elas** são as amizades que conquistamos.

Com base nos dados acima, é possível identificar que se há emergência da forma tradicionalmente nominativa *ele* em quase todos os contextos sintáticos, outro fator estabelece a distribuição desse pronome e acreditamos que seja a sua composição de traços formais, como será discutido nas seções a seguir.

A natureza semântico-lexical da terceira pessoa

Para concepção de referência devem ser considerados aspectos de natureza semântica e pragmática, mas deve-se observar também o comportamento desses aspectos, formalizando-os em termos de traços gramaticais, por sua vez, léxico-semânticos. Nesse sentido, o comportamento de um pronome parece ser estabelecido não só por sua distribuição, mas também por sua referência, de modo que uma reformulação da *expressão referencial*, assumida em uma geometria de traços-φ (HARLEY; RITTER, 2002; CARVALHO, 2008), poderia atender a essa exigência. Deste modo, a determinação nominal seria a categoria responsável por codificar os traços [*Definite*] e [*Specific*], evitando a subespecificação do pronome de terceira pessoa, pois mesmo não sendo participante da enunciação, o valor de pessoa desse pronome seria conferido por determinação nominal.

O fato de a terceira pessoa não recuperar nomes genéricos[6] e, por conta disso, não ter um comportamento arbitrário (CERQUEIRA, 2015, 2017), em oposição à primeira e à segunda pessoa, implica que há traços que precisam estar presentes na

6. Embora seja visto na literatura uma aparente sinonímia entre os dois termos, no presente trabalho, assume-se que: (i) *genericidade* seja a propriedade de um nominal fazer referência a uma categoria com sentido de "tipo, espécie, gênero ou grupo" (CARLSON, 1989, 1995; KRIFKA et al., 1995; CHIERCHIA, 1995; SARAIVA, 1997; OLIVEIRA, 2011); (ii) *arbitrariedade* seja o comportamento sintático de um nominal cuja interpretação é genérica, por isso, [*Definite*] e [*Specific*] estão ausentes em sua notação (LYONS, 1999; CARVALHO, 2008); (iii) *indefinição* seja a ausência de definitude (ABBOTT, 2010; HERTZENBERG, 2015), mas com especificidade associada à relação de inclusividade e unicidade, resultando na noção de particularização (PARTEE, 1972, 2004); e (iv) *indeterminação* seja a ausência de especificidade (HERTZENBERG, 2015), mas com definitude associada à leitura de identificabilidade (LYONS, 1999).

composição de terceira pessoa, ainda que estes traços estejam sob domínio de [*D*] e não de [*Participant*]. Por conseguinte, se a terceira pessoa precisa ter o nó [*Participant*] subespecificado, uma vez que sua referência não é dada pela alternância no turno de fala, um pronome de terceira pessoa especificado precisa apresentar traços que o determinem como pessoal e se esses traços não podem ser acarretados por [*Participant*], a sua especificação fica condicionada aos traços acarretados por [*D*], o que parece uma exigência para as sentenças abaixo.

16)
a. E**la** mora aqui. (a criança)
“Esta criança mora aqui.”
“*Toda criança mora aqui.”
“*O tipo/a espécie/ o grupo criança mora aqui.”
“*Qualquer criança mora aqui.”
b. **Ele** caiu. (o copo)
“Este copo caiu.”
“*Todo copo caiu.”
“*O tipo/a espécie/o gênero copo caiu.”
“*Qualquer copo caiu.”

17)
a. Coloque **ele** pra fora. (o cachorro)
“Coloque esse cachorro pra fora.”
“*Coloque todo cachorro pra fora.”
“*Coloque o tipo/a espécie/o gênero cachorro pra fora.”
“*Coloque qualquer cachorro pra fora.”
b. Abri **ele** e limpei *ec*. (o celular)
“Abri aquele celular e limpei.”
“*Abri todo celular e limpei.”
“*Abri o tipo/a espécie/ o gênero celular e limpei.”
“*Abri qualquer celular e limpei.”

Os dados em (16) e (17) mostram que a terceira pessoa exige obrigatoriamente leituras definida e específica, ou seja, [*Definite*] e [*Specific*] parecem ser essenciais à notação de traços da terceira pessoa em PB, pois sua interpretação como não-definido e não-específico resulta em construções agramaticais, como mostram os dados acima. Todavia, há trabalhos na literatura em que se assume a existência de uma terceira pessoa arbitrária.

O trabalho de Hoffrer (2003) é um dos primeiros a assumir claramente a existência de uma terceira pessoa "arbitrária", mas que a sua arbitrariedade não é da mesma natureza do que a arbitrariedade dos pronomes de primeira e segunda pessoa. Posteriormente, Brody (2013) revisa o trabalho de Hoffrer (2003) e apresenta uma tripartição para pronomes arbitrários, mas propõem que os reguladores da suposta leitura genérica do pronome de terceira pessoa seriam "uma pessoa silenciosa" e um PP locativo. Por fim, Holmberg e Phimsawat (2015) também propõem uma tripartição para os pronomes arbitrários, considerando sua participação na elocução, mas associam a realização desse pronome ao parâmetro do sujeito nulo. Outra contribuição importante é que os autores retomam o trabalho de Brody (2013) e argumentam que essa "pessoa silenciosa" esteja em um CP nulo que controlaria o pronome arbitrário. Os dados em (18) ilustram casos os quais, nos termos dos autores supracitados, seriam terceiras pessoas arbitrárias.

18)

a. Se **elas** gritarem, ajude. Se não puderem, gritaremos por **elas**.

b. Cota é só o começo, **eles** nos devem até a alma.

c. Tava conversando com [uma amiga minha]$_i$ sobre o projeto e **ela**$_i$ achou muito interessante.

d. [Uns assaltantes]$_i$ renderam duas moças com armas de fogo, elas estavam chegando de carro e **eles**$_i$ aproveitaram o fechamento do portão.

As sentenças em (18a-b), apresentam comportamentos distintos. Em (18a-b), o pronome de terceira pessoa tem referência dêitica, enquanto que em (18c-d) o pronome de terceira pessoa tem referência ligada (CHOMSKY, 1981, 1995). Nos termos apresentados por Hoffrer (2003), Brody (2013) e Holmberg e Phimsawat (2015), os pronomes em (18a-b) apresentariam comportamento arbitrário. Contudo, se é pos-

sível identificar o referente desse pronome, não há arbitrariedade, já que a leitura dêitica, estabelecida pelo traço [*Dêitic*] (COWPER; HALL, 2002), é permitida por conta da leitura definida, estabelecida pelo traço [*Definite*]. Em decorrência do exposto, é possível que o falante identifique *as mulheres*[7], como referentes de (18a), e *os brancos*[8], como referentes de (18b), ou quaisquer outro DP dentro do mesmo campo semântico e codificado com os traços [*Dêitic*] e [*Definite*].

Nas sentenças em (18c-d), por sua vez, os pronomes de terceira pessoa retomam apenas parcialmente os DPs aos quais estão ligados, pois o seu escopo de referência parece ser reduzido de modo que não é tão amplo, quanto a de terceira pessoa totalmente especificada[9], mas também não é subespecificada em [*D*] a ponto de culminar em uma leitura genérica. Sabe-se que os referentes dessas senten-

7. Em (18a), a sentença em questão foi produzida por uma feminista em um ato público cuja pauta foi a denúncia da violência contra a mulher. Em vista disso, a oração, nesse contexto, foi produzida com o intuito de que os ouvintes interpretassem que as mulheres em questão, embora não sejam particularizadas, não se tratam quaisquer mulheres, pois as mulheres pelas quais "devemos gritar" são aquelas identificadas (LYONS, 1999) como vítimas de agressão. Ou seja, a terceira pessoa não apresenta leitura específica, mas apresenta leitura definida, o que a torna, nos termos aqui assumidos, um pronome indeterminado. Cabe destacar que, além da presença de definitude e ausência de especificidade, a terceira pessoa indeterminada ocorre categoricamente em posição de sujeito e apresenta sempre valor de plural e leitura animada.

8. Em (18b), há uma sentença que foi grafitada em um muro de um bairro periférico de Salvador. Sabe-se que o *Programa de Cotas* é uma ação proveniente da Lei 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012, a qual visa garantir a reserva de 50% das matrículas por curso e turno em 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos integralmente oriundos do ensino médio público e autodeclarados como negros (pretos ou pardos), em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Também é de conhecimento coletivo que, no processo de colonização do Brasil, houve um inúmero contingente de negros que aqui viveram em regime escravocrata (BOSI, 1992) e que seus descendentes, por conta deste e de outros elementos, herdaram condições de subalternização e pobreza presentes de forma muito intensa na sociedade contemporânea, culminando no fato de que a maioria desses sujeitos vive na base da pirâmide socioeconômica brasileira (GONZALEZ, 1984; SILVA, 2001). Portanto, o uso do pronome de terceira pessoa do plural não particulariza o referente pronominal, mas, dado ao contexto pragmático, o interlocutor pode recuperar o DP *os brancos* como referente pronominal. Por isso, mesmo que o pronome não possua leitura específica, sua interpretação é definida, uma vez que tanto falante, quanto ouvinte são capazes tanto de se familiarizar, quanto de identificar (LYONS, 1999; HERTZENBERG, 2015) o referente pronominal.

9. Cabe salientar que *especificidade* e *especificação* não são tratados como sinônimos aqui, tendo em vista que *especificidade* é um traço formal acarretado por [*D*], presente em nominais particularizados e individualizados, enquanto *especificação* é usado em oposição a *subespecificação*, ou seja, especificação trata-se da propriedade de um dado elemento dispor do máximo de traços possíveis em sua notação.

ças são, respectivamente, “a amiga com quem falei sobre o projeto” e “os assaltantes que renderam as moças em questão com armas de fogo”. Isto é, ainda que não seja possível identificar os sujeitos referidos pela terceira pessoa, sabe-se que não se tratam de qualquer amiga e qualquer assaltante. Logo, há uma particularização dos indivíduos referidos, o que incorre nas leituras de inclusividade e unicidade, apresentadas por Lyons (1999), e tratadas aqui como especificidade (PARTEE, 1972, 2004).

Cabe destacar que é apenas em posição de sujeito que o pronome pleno de terceira pessoa pode apresentar ou definitune ou especificidade, ao passo que, nos demais contextos sintáticos, o pronome deve apresentar as duas leituras, como pode ser visto nos dados de (6-15). Aparentemente, apenas os expletivos parecem apresentar o comportamento arbitrário, decorrente da ausência dos traços [*Definite*] e [*Specific*], como em (19), que apresenta exemplos do inglês, do francês e do português, respectivamente.

19)
a. **It** rained.
b. **Il** a plu.
c. ***ec*** Choveu.

20)
d. ? **Ele** chove.

O pronome expletivo, em (19), representado pela terceira pessoa, não possui nenhum traço expresso na geometria de Pessoa, [π]. Já o dado em (20) corresponde, por sua vez, a um uso diatópico da terceira pessoa encontrado por Carillo (2005, 2009), em comunidades rurais do Português Europeu (PE). O mesmo tipo de ocorrência, apresentada por Brito e Gonçalves (2015) e Oliveira e Gonçalves (2017), é considerada aceitável por falantes do sudoeste baiano. No entanto, o dado em (20), aparentemente, apresenta um comportamento distinto dos dados em (19), pois em (20), o pronome, ainda que não retome um referente ou um antecedente expresso, atuaria de modo semelhante a um marcador discursivo, por isso, carregaria alguma significação. Já os dados em (19), em contrapartida, não apresentam nenhum con-

teúdo semântico. Contudo, a sentença (20) serve para ilustrar que a terceira pessoa só assumiria subespecificação de Pessoa, nesses casos, já que, mesmo não sendo participante da enunciação, o pronome de terceira pessoa sempre teria alguma determinação, dada pela presença de definitude ou de especificidade. Assim, a arbitrariedade pronominal também parece estar condicionada ao nó [*Participant*] e não só a [*D*] como se assumia na literatura. Para um pronome pessoal ser arbitrário, ele precisa ter a presença dos traços [*Speaker*] ou [*Addressee*], além de não acarretar os traços [*Definite*] e [*Specific*].

Proposta de análise

Com base na discussão estabelecida acima, assumiremos que a referência seja uma propriedade interpretativa própria de sintagmas nominais, decorrente da interface entre os níveis sintático e léxico-semântico. Por conseguinte, os traços composicionais de um elemento nominal seriam selecionados pela numeração, em um léxico pré-sintático, de modo que apenas aqueles traços atuantes na distribuição do nome/pronome em questão seriam valorados na derivação, enquanto os demais estariam em estado de inércia (FRAMPTON; GUTMAN, 2000), permitindo a sua leitura na interface conceitual-intencional. Haja vista o arcabouço teórico do Programa Minimalista (CHOMSKY, 1995 e posteriores), assim como o da geometria de traços (HARLEY; RITTER, 2002, BÉJAR, 2003, CARVALHO, 2008), proporemos que elementos nominais sejam expressões referenciais cujo estatuto e comportamento sintático são decorrentes da sua composição de traços (CERQUEIRA; CARVALHO, 2018).

Uma vez que, em sua primeira versão, a geometria de traços de nomes (HARLEY; RITTER, 2002) é composta por um nó raiz chamado de *Expressão Referencial* do qual são acarretados os traços [π] e [*Individuation*], consideramos que a referência de um nome não é dada apenas por [*Participant*], mas por todo o nó [π] (BÉJAR, 2003). Consequentemente, os traços de [*Definite*] e [*Specific*] acarretados por [*D*] (CARVALHO, 2008), assim como todos os traços acarretados por [*Individuation*], a saber, número e classe (gênero e animacidade) também são tratados como parte da referência, pois são tanto aspectos capazes de garantir a identificação do referente, quanto podem atuar na distribuição do nominal em questão a depender do fenô-

meno. Deste modo, atende-se assim à premissa de que nominais são dotados de traços-ϕ (CHOMSKY, 2001, 2002; ADGER; SVENONIUS, 2010). Portanto, assumiremos com Béjar (2003) que há uma relação de irmandade entre os nós [π] (Pessoa) e [*Individuation*] e argumentaremos em função de que o traço [*D*], proposto por Carvalho (2008), a partir de Cowper e Hall (2002), seja não só um equivalente ao traço EPP[10] (CHOMSKY, 1981, 1995), mas um rótulo categorial responsável pela *determinação nominal*[11] cujos valores de [*Definite*] e [*Specific*] são acarretados.

Destarte, a expressão referencial apresentada aqui trata-se de um rótulo nominal cuja composição é dada por traços formais acarretados pelos nós [π] (Pessoa) e [*Individuation*] e que, do ponto de vista semântico, "[...] pressupõe a referência de alguma coisa e cuja pressuposição deve ser verdadeira para a sentença ser verdadeira ou falsa" (HERTZENBERG, 2015, p. 22), ou seja, a expressão referencial reflete tanto uma geometria de traços a qual representa tanto a distribuição de um DP, conforme sua derivação, quanto a sua interpretação desse nominal na interface conceitual-intencional. Por isso, a expressão referencial seria o *lócus* de referencialidade dos nominais, contendo as expressões definidas e indefinidas, compostas, dentro dessa ótica, por Pessoa (Participante e Determinação) e Individuação (Número, Grau e Classe). A determinação nominal seria uma propriedade das línguas humanas estabelecida tanto no nível sintático, quanto semântico. Conforme o exposto, proponho que há níveis de determinação nominal, conforme expressos no quadro a seguir. No quadro *Grau de determinação pronominal*, os pronomes pessoais prototípicos, primeira e segunda pessoa, seriam os casos em que haveria maior

10. "Chomsky (1998) associa um traço comum que é compartilhado por C, T e D: traço EPP (ou, simplesmente, traço D). Este traço tem a tarefa de atrair uma expressão nominal ao núcleo que contém este traço, que deve estar na posição de especificador de seu núcleo ou adjungido a ele" (CARVALHO, 2008, p.22).

11. Acerca do nível semântico, "[...] a determinação está predominantemente associada à função referencial, isto é, à introdução (ou à retomada anafórica) de entidades no universo de discurso [...]" (MÓIA, 2016, p. 313). Do ponto de vista sintático, a determinação nominal é o caminho para obtenção de informação referencial sobre o nominal predicado. Determinação, segundo Abraham et al. (2007, p. 2), pode ser vista como a marcação explícita de nominais em ordem para fornecer informações sobre a forma como o predicado nominal deve ser mapeado em diferentes tipos (escolha de conjuntos bem como texto) de referência (no sentido de Seiler (1978) 'noção de percepção de realidade'). [Logo], outras características tais como estatuto temático ou definitude/especificidade em contextos definidos e indefinidos podem entrar em jogo de maneira adequada ou exclusiva".

determinação. Já os pronomes expletivos, cuja forma é sempre uma terceira pessoa (FORCHHEIMER, 1953), seriam os casos de nenhuma determinação.

GRAU DE DETERMINAÇÃO PRONOMINAL					
PRONOMES PESSOAIS PROTOTÍPICOS	PROFORMAS DE TERCEIRA PESSOA				EXPLETIVOS
+					-
1ª e 2ª pessoa	3ª pessoa	3ª pessoa	3ª pessoa	3ª pessoa	3º pessoa
Determinadas (+definido / +específico)	Determinada (+definido / +específico)	Demonstrativo / Distal (+definido / +específico)	Indefinida (-definido / +específico)	Indeterminada / Dêitica (+definido / -específico)	Expletivo / Arbitrária (-definido / -específico)
A gente comeu doces. / **Você** irá a São Paulo.	**Ela** saiu agora.	Nossa história é monstruosa, deixou consequências montruosas e uma **delas** é a insensibilidade nas pessoas.	Estava com uma amiga e **ela** desmaiou no shopping.	Cota é só o começo, **eles** nos devem até a alma.	?**Ele** chove.

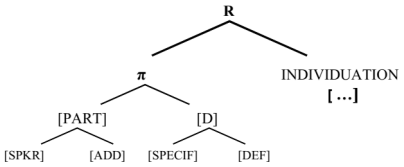
Entre os dois extremos, há níveis intermediários de determinação nominal considerando a presença dos traços [*Definite*] e [*Specific*]. Nessa ótica, um pronome tem sua natureza pessoal conferida não só por sua participação na enunciação, mas também pela determinação pronominal, à medida que a terceira pessoa, mesmo sem ser marcada na elocução, não apresentaria subespecificação da categoria pessoa, dada a exigência quase obrigatória de pelo menos um dos traços acarretados por [*D*], o qual, sintaticamente teria o mesmo estatuto do antigo traço EPP e semanticamente representa a interpretação de determinação. Em (21), há apresentação da notação de terceira pessoa, na operação *Agree*[12], na qual são valorados os traços -ϕ através do compartilhamento dos valores dos traços de sonda e alvo.

12. *Agree* (concordância) é compreendida aqui como operação sintática na qual os traços formais são valorados na derivação. Assumo com Béjar (2003, 2008) e Carvalho (2008), que para *match* ser satisfeito, não há necessidade de identidade total de traços de sonda e alvo, mas sim que haja uma "interseção" de traços dos mesmos. Consequentemente, a identidade total de traços não seria uma exigência para *Agree*. Além disso, assumo com Frampton e Gutmann (2000) que após o compartilhamento dos traços não haja uma deleção, como propôs Chomsky (1995, 2000, 2001), mas que estes entrem em estado de inércia, podendo tanto ser valorados no curso da derivação, quanto lidos nas interfaces após *spell-out*.

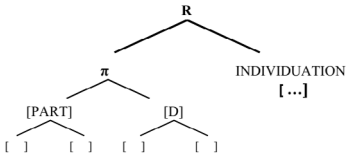
21)

Agree.

Alvo



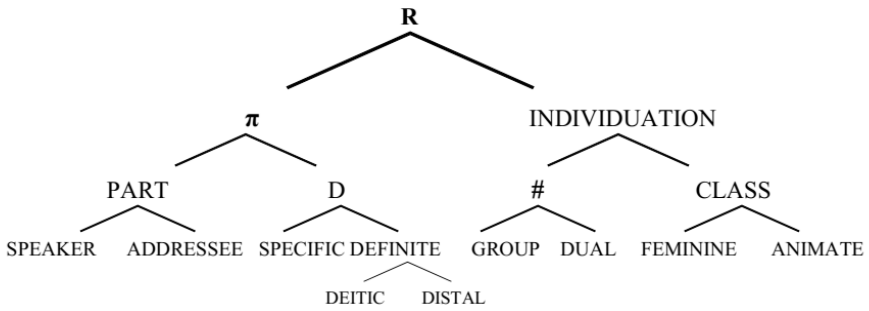
Sonda



Com base na discussão estabelecida acerca da natuteza do pronome pessoal de terceira pessoa, proponho a notação, em (22), para os pronomes pessoais do PB, a partir de Cowper e Hall (2002), Béjar (2003), Carvalho (2008) e Cerqueira (2015).

22)

Geometria de traços dos pronomes pessoais em PB.



Conclui-se que a exigência dos traços de [*Definite*] e/ou [*Specific*] é essencial para a realização da terceira pessoa, considerando que Pessoa seja definida em termos de [*Participant*] e [*D*] (CERQUEIRA; CARVALHO, 2018). Ademias, os traços acarretados por [*D*] são de natureza léxico-semântica selecionados antes da derivação a fim de atender às exigências de distribuição sintática.

Referências

ABBOTT, B. *Reference*. New York: Oxford University Press, 2010.

ABRAHAN, W.; STARK, E.; LEISS, E. Introduction. In: STARK, E.; LEISS, E.; ABRAHAM, W. *Nominal Determination*: Typology, context constraints, and historical emergence. Philadelphia: John Benjamins B. V., 2007, p.1-21.

ADGER, D.; SVENONIUS, P. Features in minimalist syntax. In: BOECKX, C. *The Oxford Handbook of Linguistic Minimalism*. New York: Oxford University Press, 2010.

BÉJAR, S. *Phi-syntax: a theory of agreement*, 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – University of Toronto, Ontário.

_____. *Conditions on phi-agree*. In: ADGER, D.; HARBOUR, D.; BÉJAR, S. *Phi Theory*: Phi-Features across modules and interfaces. New York: Oxford University Press, 2008, p. 130-154.

BENVENISTE, E. A natureza dos pronomes. In: _____. *Problemas de Linguística Geral*. São Paulo: Nacional, 1966. p. 277-283.

BHAT, D. N. S. *Pronous*: Oxford studies in typology and Linguistic Theory. New York: Oxford University Press, 2004.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York, 1938, p.225-226.

BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRITO, K. M. S.; GOLÇALVES, E. O Preenchimento de Sujeito em Construções Impessoais no Português Brasileiro. In: *I Encontro de Gramática Gerativa* – Comunicação. Salvador: UFBA, 2015.

BRODY, M. Silet People: the pseudo-impersonal. In: BRANDTLER, J.; MALNÁR, V.; PLATZACK,C. (Eds). *Approaches to Hungarian*: Papers from the 2011 Lund conference, John Bejamins Publishing Companyv: Amsterdam, 2013, v.13, p.33-43.

CARDINALETTI, A.; STARKE, M. The typology of structural deficiency:acase of the three classes of pronouns. In: VAN RIEMSDIJK, H. (Ed.) *Clitics in the language of Europe*. Berlin: Mouton et Gruyter, 1999, p. 41-109.

CARLSON, G. The Semantic Composition of English Generic Sentences. In: CHIERCHIA, G; PARTEE, B.; TURNER, R. (orgs.) *Properties, Types and Meaning*, v. 2: Semantic Issues. Dordrecht: Kluwer, 1989, p. 167-.191.

_____. Trbuth Conditions of Generic Sentences: two constrasting views. In: CARLSON, G.; PELLETIER, F. J. (orgs.). *The Generic Book*. Chicago: The Universit of Chicago Press, 1995, p.224-237.

CARILLO, E. Expletive ELE in European Portuguese Dialects. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2005.

_____. *Sobre o expletivo ele em português europeu*. Estudos de Linguística Galega, nº1, 2009, p.1-21.

CARVALHO, D. S. *A Estrutura interna dos pronomes pessoais em português brasileiro*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFAL, Alagoas, 2008.
CARVALHO, D. S. *A Estrutura interna dos pronomes pessoais em português brasileiro*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFAL, Alagoas, 2008.
_____. Geometria de traços e a sintaxe de pronomes no português brasileiro. In: *Textos Seleccionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Tipografia Nunes, 2010. p. 245-261.
_____. Traços. In: FERRARI NETO, J.; SILVA, C.R.T.. (Org.). *Programa Minimalista em Foco*: princípios e debates. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2012, v. 1, p. 113-132.
CERQUEIRA, F. O. *A sintaxe do pronome acusativo de terceira pessoa no português brasileiro*, 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Salvador: UFBA.
_____. Arbitrariedade em terceira pessoa. *Traços-phi*: contribuições para a compreensão da gramática do português. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 169-188.
CERQUEIRA, F.; CARVALHO, D. *O comportamento sintático-semântico do pronome pleno de terceira pessoa no português brasileiro*. Dossiê da ANPOLL – 30 anos do Grupo de Trabalho em Teoria da Gramática. No prelo, 2018.
CHIERCHIA, G. Individual-Level Predicates as Inherent Generics. In: CARLSON, G.; PELLETIER, F. J. (orgs.). *The Generic Book*. Chicago: The Universit of Chicago Press, 1995, p.176-223.
CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.
_____. *Minimalist program*. Cambridge: MIT Press, 1995.
_____. Minimalist inquiries: The framework. In MARTIN, R.; MICHAELS, D.; URIAGEREKA, J. *Step by Step*: Minimalist Essays in Honor of Howard Lasnik. Cambridge, Ma.: MIT Press, 2000, p. 89-155.
_____. *Derivation by Phase*. Working Paper, MIT., 2001a.
_____. *Beyond explanatory adequacy*. MITOPL 20. Cambridge, Mass.: MITWPL, 2001b.
COWPER, E.; HALL, D. C. The syntactic manifestation of nominal feature geometry. In: *Proceedings of the 2002 Annual Conference of the Canadian Linguistic Association*. Montréal: Cahiers Linguistiques de l'UQAM, p. 55-66, 2002.
DÉCHAINE, R-M; WILTSCHKO, M. *Decomponing Pronouns*. Linguistic Inquiry, v. 33, n.3. p. 409-442, 2002.
FRAMPTON, J.; GUTMANN, S. *Agreement is Feature Sharing*. Ms.: Northeastern University, 2000.
FORCHHEIMER, P. *The category of person in language*. Berlin: Walter de Gruyter, 1953.
GONZALEZ, L. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984.
HARBOUR, D.; ADGER, D; BEJAR, S. *Conditions on phi-agree*. New York: Oxford University Press, 2008.

HARLEY, H.; RITTER, E. *Person and number in pronouns*: a feature-geometric analysis. Language, v. 78. p. 482-526, 2002.
HERTEZENBERG, M. J. B. *Third Person Reference in Late Latin*: demonstratives, definite articles, and personal pronouns in the Itinerarium Egeriae. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. De Gruyter Mouton: Berlin/Boston, 2015.
HOFFHER, P. C. Arbitrary readings of 3pl pronominals. In: WEISBERGER , M. (Ed.) *Procedings of the conference*, Germany: Universitat Konstanz, 2003.
HOLMBERG, A.; PHIMSAWAT, O. Generic pronouns and phi-features: evidence from Thai. In: *Newcastle and Northumbria Working Papers in Linguistics (Second Asian and European Linguistics Conference Proceeding)*, 2015*,* v. 21.
KRIFKA, M.; PELLETIER, F.; CARLSON, G.. ter MEULEN, A.; CHIERCHIA, G.; GODEHARD, L.. Genericity: an introduction. In: CARLSON, G.; PELLETIER, F. J. (orgs.). *The Generic Book*. Chicago: The Universit of Chicago Press, 1995, p.1-124.
LYONS, C. *Definiteness*. Cambridge: University Press, 1999.
MARCOTULIO, L. L. *Vossa mercê bem sabe de onde viestes*: um caso de gramticalização na história do português. 2012. 252f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
_____. Sobre composicionalidade pronominal das formas de tratamento na história do português. In: CARVALHO, D (org.). *Traços-phi*: contribuições para a compreensão da gramática do português. EDUFBA: Salvador, 2017, p. 87-108.
MÓIA, T. Semântica e Pragmática. In: MARTINS, A. M.; CARRILLO, E (eds.). *Manual de Linguística Portuguesa*. Berlin/Boston: De Gryter. 2016. P. 308-335.
OLIVEIRA, K. R. F.; GONÇALVES, E. O pronome de terceira pessoa "ele" preenchendo a posição de sujeito em construções impessoais. *II SEVALING* – Seminário de Variação e Mudança Linguística no Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquists: UESB, 2017.
PARTEE, B. Opacity, coreference, and pronouns. In: DAVIDSON, D.; HINTIKKA, J. (eds.). *Word and Objections: Essays on the work of W. V. Quine*. Dordrecht: Reidel, 1972, p.415-441.
_____. Opacity, Coreference, and Pronouns. In: PARTEE, B. H (org.). *Compositionality in formal semantics*: select papers by Bárbara H. Londres: Blackwell Publishing Ltd, 2004, p. 26-42.
POSTAL, Paul. On so-called 'pronouns' in English. In F. Dinneen ed. *19th Monograph on Languages and Linguistics*, Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1966.
ROSS, John Rob
SARAIVA, M. E. F. O comportamento gramatical do SN nu objeto. In: _____. *Buscar menino no colégio:* a questão do objeto incorporado em português. Campinas: Pontes, 1997, p. 25-59.
SILVA, A. C. *A discriminação do negro no livro didático*. EDUFBA: Salvador, 2001, p. 31-53.

SESSÃO TEMÁTICA

A NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA E OS PROCESSOS DE SELEÇÃO E COMBINAÇÃO NA LINGUAGEM DE AFÁSICOS

RAIANE SILVA SOUZA[1]
NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO[2]

Introdução

O objetivo deste texto é apresentar descrição e análise da (re) formulação da linguagem de um sujeito afásico à luz das contribuições da Neurolinguística Discursiva (ND) e dos estudos de Jakobson (1954) acerca dos dois eixos de organização da linguagem: sintagmático e paradigmático. Partimos de uma concepção de linguagem adotada por Coudry e Possenti (1983), para os autores, sabe uma língua aquele que exerce sua subjetividade pela linguagem, ou seja, constitui pessoalmente enunciações e constitui-se através dela. Para essa perspectiva, não se pode dissociar a língua do sujeito que fala, já que a língua não é dada, ela é constituída pelos interlocutores.

No que diz respeito ao conceito de afasia, tomamos a definição de Coudry (1988) que a define como uma perturbação da linguagem em que há alteração de mecanismos linguísticos em todos os níveis, tanto interpretativo quanto produtivo, causada por lesão estrutural do sistema nervoso central em virtude de acidentes vasculares cerebrais (AVC), traumatismos crâneo-encefálicos (TCE) ou tumores.

A partir de um acompanhamento longitudinal, apresentamos alguns dados de um estudo de caso com o sujeito afásico NS, 74 anos, que teve sua linguagem modificada após um acidente vascular cerebral isquêmico (AVCi) em dezembro de 2013. Os dados foram coletados a partir de um acompanhamento longitudinal realizado

1. Mestra em Linguística pela UESB.

2. Doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista. Lotada no DEEL/PPGLin/UESB. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (GPEN).

no Espaço de Convivência entre Afásicos e não Afásicos (ECOA/UESB) em sessões individuais e em grupo a partir de uma metodologia de pesquisa baseada no conceito de *dado-achado*, possibilitando ao investigador direcionar a reconstrução da linguagem não apenas em função do *déficit*, mas permitindo a articulação entre os níveis linguísticos (Coudry, 1996).

Pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística Discursiva

A Neurolinguística constitui-se uma área de estudos recente no Brasil. Ela aparece como disciplina em cursos de graduação e pós-graduação na década de 80 no Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/ UNICAMP. A orientação discursiva e a incorporação da noção de linguagem em funcionamento nos estudos neurolinguísticos surgiu a partir da tese de doutorado "Diário de Narciso: Discurso e afasia" defendida por Maria Irma Hadler Coudry em 1986. Em 1989 surge o Centro de Convivência de Afásicos (CCA) com a proposta de acompanhamento em grupo de pessoas afásicas convivendo com não afásicas através de práticas discursivas, desenvolvido em convênio entre o Departamento de Linguística (DL) e o de Neurologia (DN). (Coudry, 2002).

Segundo Coudry (2008), a Neurolinguística Discursiva parte de uma concepção de linguagem em que aspectos cognitivos, socioculturais, linguísticos e psíquicos estão entrelaçados no processo de produção de sentido. A ND toma como hipótese a indeterminação da linguagem formulada por Franchi (1992), assim como assume, a partir desse autor, o conceito de linguagem como trabalho e uma concepção de linguagem historicamente constituída. São diversos os processos de significação que emergem no contexto de linguagem comprometida por lesões cerebrais, muitos deles são constituídos por sistemas não verbais como gestos, a ação de apontar, a recorrência a objetos, que aliados a linguagem verbal (fala e/ou escrita), ao interlocutor e ao contexto possibilitam a intercompreensão. Esses processos são chamados de *alternativos* em relação ao sistema da língua. Uns são previstos pelo sistema, outras são tidos como *não oficiais*, intermediários (COUDRY, 2008, p. 11). Essa perspectiva se contrapõe a uma avaliação de linguagem fundamentada em tarefas descontextualizadas, metalinguísticas e que trata como "erro" os recursos alternativos utilizados pelo afásico frente a sua dificuldade (COUDRY, 1988).

Novaes-Pinto e Santana (2009) salientam que, desde a metade do século XX, a partir de Jakobson (1954), a Linguística vem se consolidando como uma área que contribui com a discussão sobre a semiologia das afasias, bem como para os fenômenos que relacionem a linguagem aos processos cognitivos. O caráter multidisciplinar da Neurolinguística permite que a complexidade dos fenômenos cognitivos seja estudada por uma perspectiva compatível com uma visão de cérebro híbrido e dinâmico (como na visão luriana) e uma concepção de linguagem como atividade constitutiva que é proposta pela ND.

A classificação das afasias de Jakobson

O primeiro estudioso a inserir na Linguística os estudos sobre a afasia foi Jakobson (1954) com seu texto *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*. A partir da observação dos distúrbios da fala, Jakobson (1954) difere as afasias de substituição e associação com base em conceitos puramente linguísticos e a partir dos estudos de Saussure (2002 [1916]).

Jakobson (1954) afirma que toda unidade linguística funciona a partir da comparação com as unidades semelhantes e através do relacionamento com as unidades coexistentes, que, a partir de Saussure (2002 [1916]), correspondem aos eixos sintagmáticos e paradigmáticos. De acordo com a classificação das afasias de Jakobson (1954), o eixo paradigmático está relacionado à dificuldade do afásico em selecionar um determinado item linguístico dentre um conjunto de elementos, que também é chamado de polo metafórico. O eixo sintagmático está relacionado com a dificuldade de combinar unidades linguísticas anteriormente selecionadas, também chamado eixo metonímico. Assim, o linguista evidencia o duplo caráter da linguagem afirmando que para falar precisamos selecionar determinados itens linguísticos e os combinar em unidades mais complexas. Desse modo, quando alguém fala, seleciona palavras e as combina em frases, sendo estas combinadas em enunciados. Assim, "todo signo linguístico implica dois modos de arranjo" (JAKOBSON, 1954, p. 39), que são eles: a combinação e a seleção. O autor ainda salienta que seleção e substituição constituem faces de uma mesma operação, assim como a combinação e contextura também são peculiaridades de um mesmo fenômeno.

Para o autor, a relação de similaridade serve de alicerce para a substituição, já a relação de contiguidade une os constituintes de um contexto. Quando a afasia resulta, predominante, na perda da capacidade de seleção, Jakobson a classifica como distúrbio da similaridade, sendo que o afásico que apresenta dificuldades de seleção e substituição recorre ao eixo sintagmático, que está mais preservado, para reconstruir sua linguagem utilizando metonímias. A perda da capacidade de combinar itens linguísticos simples a outros mais complexos em que as regras sintáticas de organização são perdidas é chamada de distúrbio da contiguidade. É notável, também, nesse tipo de afasia a dificuldade de utilizar palavras funcionais. O afásico com dificuldade de combinação recorre às operações de seleção de natureza metafórica para enunciar, ou seja, ao eixo paradigmático.

Segundo Novaes-Pinto e Santana (2009), neurologistas e neuropsicólogos consideravam que a afasia era um "problema de língua". Ao tomar como base uma perspectiva que estuda a linguagem em funcionamento, Jakobson rompe com a concepção anterior até então vigente. A Neurolinguística Discursiva rediscute a noção da divisão da classificação das afasias em dois grandes grupos, visto que seleção e combinação são fenômenos intimamente ligados.

> As análises de episódios dialógicos têm revelado o que se entende ser a projeção de um eixo sobre o outro (Coudry, 2002), uma vez que uma unidade da língua (fonemas, morfemas, palavras, frases) só é selecionada no plano paradigmático em relação a um contexto sintagmático (o *morfema* é contexto para o *fonema*, a *palavra* para o *morfema*, a *frase* é contexto para a *palavra* e o *enunciado*, por sua vez, contexto para a *frase*) e, por outro lado, unidades da língua só são combinadas, sintagmaticamente, se operações de seleção forem realizadas. A ND, de certa forma, atualiza o modelo proposto por Jakobson e o expande, à luz dos conhecimentos advindos com o desenvolvimento da Lingüística, sobre o funcionamento da linguagem, principalmente o que se deu a partir dos anos 70, com as teorias pragmáticas e discursivas (NOVAES-PINTO; SANTANA, 2009, p. 419).

O sujeito NS e o acompanhamento longitudinal

O Espaço de Convivência entre Afásicos e não Afásicos (ECOA) é um espaço é criado em 2011 pela Profa. Dra. Nirvana Ferraz Santos Sampaio onde a comunidade acadêmica de professores pesquisadores e de estudantes pesquisadores recebe sujeitos afásicos e que funciona no Laboratório de Pesquisa em Neurolinguística (LAPEN) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Um lugar onde os sujeitos afásicos, familiares e pesquisadores interagem através de práticas sociais de uso da linguagem. As pesquisas com os sujeitos afásicos no ECOA ocorrem através de acompanhamentos individuais e em grupo tendo como base os pressupostos teóricos-metodológicos da Neurolinguística Discursiva.

A partir do acompanhamento longitudinal de maio de 2014 até dezembro de 2015, observamos que NS apresentou dificuldades de escrita e evocação verbal. NS lê em voz alta realizando pausas durante a leitura e sua compreensão está inalterada. Apesar de sua dificuldade em selecionar itens linguísticos, ele não apresentou dificuldades significativas em combinar palavras dentro de uma sentença. De acordo com a classificação de Jakobson, NS apresenta predominantemente dificuldades com o eixo paradigmático da língua, indicando uma afasia de substituição. Em decorrência de sua dificuldade de encontrar palavras, NS se apoia na fala de seu interlocutor através de repetições de palavras e frases do que foi enunciado. Ressaltamos aqui que NS[3] exercia a profissão de pastor em uma igreja batista o que direcionou as nossas atividades individuais em sua grande maioria com esse sujeito, como veremos na descrição do acompanhamento longitudinal.

3. Segundo a resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, toda pesquisa que envolve seres humanos necessita de registro na Plataforma Brasil que é uma base nacional de registros de pesquisas para todo o sistema CEP/CONEP. O sujeito participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido afirmando estar ciente e autorizando as gravações em áudio durante o acompanhamento. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB). CAAE: 31945114.8.0000.0055. Projeto de pesquisa financiado pela FAPESB.

Seleção e combinação na linguagem de NS

Os dados apresentados a seguir foram coletados a partir de um acompanhamento longitudinal ancorado numa concepção de linguagem que evidencia a ação reflexiva do sujeito afásico em meio a práticas discursivas mostrando, assim, o trabalho linguístico do sujeito e não o que falta, o *déficit* na sua linguagem. Os investigadores estão identificados pelas siglas Ins e Irs e o sujeito afásico como NS.

Quadro 1. Dado - 21/07/2015.
Contexto: Durante o acompanhamento, a investigadora e NS assistiram a um vídeo sobre o tema "Dia Internacional do Amigo" que foi comemorado no dia 20 de julho, dia anterior ao acompanhamento.

Turno	Sigla do locutor	Transcrição	Observação sobre as condições de produção de processos alternativos de produção verbais	Observação sobre as condições de produção de processos alternativos de produção não verbais
1	Irs	esse foi o tema do vídeo ...o que é um amigo de verdade...porque a gente passou esse vídeo ...porque ontem né... foi o...dia do...		
2	NS	do... do...do verdadeiro		
3	Irs	do verdadeiro o que?... a...		
4	NS	verdadeiro... verdadeiro		
5	Irs	verdadeiro amigo		
Recorte				
6	Irs	isso também faz a gente lembrar que... na Bíblia fala que a gente tem um verdadeiro amigo né... na Bíblia fala que nosso verdadeiro amigo é?		

7	NS	...	NS fica em silêncio após a pergunta da investigadora	
8	Irs	Je:		
9	NS	Sus		
10	Irs	Isso		
11	NS	Jesus...verdadeiro...amigo... na.. ham...ham...ham...é verdadeiro amigo...Jesus		

No turno 2, NS realiza uma reformulação quando diz “do... do...do verdadeiro” a partir da palavra “verdade” dita no turno anterior pela investigadora. Esse dado evidencia a ação e reflexão do sujeito afásico com a linguagem, bem como mostra um deslizamento metonímico, NS fala “verdadeiro” que funciona como elemento de generalização do termo “amigo de verdade” nesse contexto. Desse modo, para driblar as dificuldades com a seleção de palavras, o afásico utiliza o eixo metonímico da língua. No turno 6, a investigadora propõe uma relação da temática do vídeo assistido anteriormente com uma temática de interesse de NS e realiza uma pergunta para ele. Não conseguindo responder, Irs evoca uma pista articulatória “Je:”, no turno 8, e logo após NS consegue chegar a palavra alvo. No turno 11, NS formula seu enunciado a partir das palavras “verdadeiro” e “Jesus” ditas por ele nos turnos anteriores e através da interação com a investigadora, combinando, formulando uma sentença.

Quadro 2. Dado - 25-09-2015.

Contexto: após assistir a um vídeo sobre os danos que o homem tem causado a natureza, a investigadora começa a comentar com NS sobre a temática do vídeo.

Turno	Sigla	Transcrição	Observação sobre as condições de produção de processos alternativos de produção verbais	Observação sobre as condições de produção de processos alternativos de produção não verbais
1	Irs	Essa parte aqui oh...mostra o que.... ele destruindo a natureza pra construir...prédio... toda a questão do dinheiro...por causa do dinheiro... o que que você acha disso?		A investigadora aponta para o vídeo.
2	NS	ah...éh...lisso...disso		
3	Irs	por causa do dinheiro		
4	NS	era...era		
5	Irs	por causa do dinheiro o homem... destruiu a?		
6	NS	eh... a vida		
7	Irs	isso... por causa do dinheiro o homem destruiu a vida... e destruiu mais o que além da vida?		
8	NS	a... vida... a vida era... destruiu		
9	Irs	destruiu a vida e também... a natureza		
10	NS	vida (5s) a no... no...no...natureza... eh...era		
11	Irs	a natureza era... antes do homem destruir a natureza... o que que a natureza era?... cheia de vida né...		
12	NS	cheio... de vida...		

13	Irs	isso.. a natureza era cheia de vida		
14	NS	de vida... era cheio de vida...era cheio de vida...		
15	Irs	isso... a natureza era cheia de vida né...muitos animais		
16	NS	era cheio... era...ham..cheio de vidas		

As hesitações de NS (no turno 2, ah...éh...lisso...disso) demonstram sua tentativa de responder à pergunta realizada pela investigadora. Na tentativa de continuar seu turno, ele retoma o item linguístico "disso" dito anteriormente pela investigadora. NS realiza uma autocorreção auto-iniciada ao evocar "lisso" e depois de uma breve pausa realizar "disso", mostrando assim, que está refletindo sobre sua própria linguagem.

No turno 5, ao realizar a pergunta "por causa do dinheiro o homem...destruiu a?", a investigadora esperava como resposta "a natureza", pois era a palavra até então utilizada para se referir a temática do vídeo. NS então responde "eh... a vida". Isso mostra que NS associou a temática "natureza" com "vida", evidenciando sua percepção acerca do que está sendo proposto pela investigadora. Assim, podemos inferir que, selecionar uma palavra (vida) que pertencente ao mesmo campo semântico de "natureza" para esse contexto constitui-se uma estratégia de NS pelo fato da palavra "vida" ter um sentindo mais amplo que é, nesse contexto, outro processo metonímico utilizado pelo afásico.

No turno 16, NS repete "era cheio... era...ham..cheio de vidas" a partir da interação e do que foi dito pela investigadora. Chamamos atenção para o fato de NS reformular a palavra "vidas", no plural, a partir da palavra "vida" dita pela interlocutora mostrando, assim, que ele não está repetindo aleatoriamente, mas utiliza o enunciado de seu interlocutor para formular sua fala. A repetição de um item ocorre para dar continuidade ao tópico discursivo em desenvolvimento, evidenciando o processo de construção coletiva dos interlocutores, bem como é mais uma pista que evidencia o uso da palavra "vida" como termo abrangente, ocorrendo mais um deslizamento metonímico.

Considerações finais

As intervenções realizadas pelos pesquisadores através das atividades realizadas no ECOA possibilitaram a inserção do sujeito nas mais variadas práticas sociais de uso da linguagem, bem como viabilizou ao afásico o exercício de sua subjetividade pela linguagem na medida em que ele constrói enunciações e constitui-se através delas.

As análises evidenciaram que, apesar das dificuldades linguísticas decorrentes de uma lesão cerebral, o sujeito dispõe de alternativas de linguagem e novos caminhos para interagir, além disso, ressaltou-se que *seleção* e *combinação* são fenômenos interligados, embora haja a predominância de um eixo sobre o outro na linguagem de afásicos.

Referências

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso*: discurso e afasia. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Linguagem e afasia: Uma abordagem discursiva da Neurolingüística. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, v. 42, P. 99-129, 2002.

_____. Neurolinguística Discursiva: afasia como tradução. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, v..6, p. 7-36, 2008.

COUDRY, M.I.H.: POSSENTI, S. Avaliar discursos patológicos. *Cadernos de estudos Linguísticos*, Campinas, n.5, p.99-109, 1983.

Franchi, C. Linguagem: Atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, v. *22*, p. 9-39, 1992.

JAKOBSON, R. *Lingüística e Comunicação*. Trad. Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix,1954.

NOVAES-PINTO, R. C.; SANTANA, A. P. O. Semiologia das afasias: uma discussão critica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, p. 413-421, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002 [1916].

SESSÃO TEMÁTICA

A ORDEM DOS CLÍTICOS E O POSICIONAMENTO AUTORAL: DA SINTAXE SUPERADA EM SUA DETERMINIDADE LINGUÍSTICA

JOSÉ RADAMÉS BENEVIDES DE MELO[1]

Introdução

A discussão sobre *autoria* tem sido frequente entre os que se dedicam à filosofia da linguagem do Círculo Bakhtin, Medviédev, Volóchinov ou teoria dialógica da linguagem. Associada à categoria *autor*, que lhe é correspondente, a autoria tem sido evidenciada como processo dos mais complexos; talvez, as reflexões de Faraco (2011, 2009, 2008), Sobral (2012), Arán (2014), Marchezan (2015), Brait (2016) e Bessa (2016) atestem, de alguma forma, as dificuldades que os textos do Círculo oferecem a quem se propõe desenvolver pesquisas acerca da autoria numa perspectiva dialógica. Assim, ainda que essas categorias sejam bastante investigadas ou tomadas como categorias de análise, há muito a ser feito quando o assunto é autor e autoria numa abordagem dialógica.

Sabe-se, segundo Melo (2017), a partir da análise que realiza dos textos de Bakhtin e do Círculo, que a categoria autor é constituída por, no mínimo, quatro dimensões: 1) o autor como atividade ou *autor-criador*; 2) o autor na qualidade de posição do autor; 3) o autor enquanto um princípio representador puro ou puramente representativo (*autor puro*); e 4) o posicionamento de autor. Dimensões que se interconstituem e que são, por isso, indissociáveis. Como abordar os quatro aspectos da autoria ultrapassa os limites de um tralhado desta natureza, este artigo toma como objeto de reflexão o posicionamento de autor e tem como objetivo analisar a função

1. Professor de Língua Portuguesa do IF Baiano. Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP-Araraquara. Membro dos seguintes grupos de pesquisa: GED-UNESP, SLOVO-UNESP e GEGe-UFSCar.

que desempenha a ordem dos clíticos na construção do posicionamento autoral[2]. Para tanto, recorrer-se-á à polêmica velada travada entre Lima Barreto e Coelho Neto na dinâmica heterodiscursiva da esfera literária vigente durante a Primeira República e que pode ser observada no diálogo entre dois enunciados: *O cemitério dos vivos* (romance limano) e *Inverno em flor* (romance coelhonetano).

Os procedimentos metodológicos adotados para o alcance do objetivo proposto vão desde a quantificação e o estabelecimento de frequências relativas dos clíticos até o tratamento dialógico dos dados. As reflexões que se seguem estão fundamentadas na teoria dialógica da linguagem desenvolvida pelo Círculo Bakhtin, Medviédev, Volóchinov.

Os enunciados *O cemitério dos vivos* e *Inverno em flor*: *raznoriétchie*[3], vozes sociais e polêmicas

O cemitério dos vivos (BARRETO, 2010a [1921-1922])[4] é um romance inacabado escrito por Lima Barreto a partir de notas escritas quando o autor estava internado, no período de 25 de dezembro de 1919 a 2 de fevereiro de 1920, no Hospício Nacional de Alienados. A produção do romance foi interrompida pela morte do autor, que ocorreu em primeiro de novembro de 1922. Lima Barreto chegou a publicar o primeiro capítulo na *Revista Souza Cruz*, nº 49, em 1921, sob o título *As origens*[5]. *Inverno em flor* (COELHO NETO, 1923 [1897]) é um romance de Coelho Neto, publicado em 1897, com segunda edição em 1912 e terceira, em 1923.

---

2. Evidentemente, a análise do posicionamento autoral não se erige apenas sobre a sintaxe superada em sua determinidade linguística. Por isso, esclarecemos, desde já, que este artigo é um recorte da análise presente em Melo (2017).

3. Palavra russa que tem sido traduzida como *plurilinguismo dialogizado*, *heteroglossia*, *heteroglossia dialogizada*, *heterodiscurso*. Para uma análise dessa categoria, remetemos o leitor a Melo (2017).

4. A(s) data(s) entre colchetes indica(m) o(s) ano(s) da primeira edição.

5. O enunciado é constituído por uma história, no mínimo, peculiar. Para mais informações, ver Melo (2017) e Massi e Moura (2010).

As polêmicas que se constroem com esses enunciados e em torno deles estão ligadas ao que neles se diz sobre a psiquiatria, a loucura, o louco, o psiquiatra e a ciência. Em linhas gerais, *O cemitério dos vivos* e *Inverno em flor* narram as histórias de adoecimento mental de suas personagens principais: Vicente Mascarenhas, no primeiro; Jorge Soares, no segundo.

Como sabemos, Coelho Neto escrevia desde os finais do século XIX, e Lima Barreto começa sua produção literária a partir da primeira década do século passado. Estabelece-se, constrói-se, no diálogo entre Lima Barreto e Coelho Neto, na dinâmica da esfera de atividade literária, uma polêmica, que é bivocal[6]. Essa polêmica aponta para duas direções: de um lado, esses autores se enfrentam naquilo que escrevem, naquilo que dizem, sobre a psiquiatria e o psiquiatra, a loucura e o louco e sobre a ciência e na maneira como escrevem e como dizem sobre a psiquiatria e o psiquiatra, a loucura e o louco e sobre a ciência. Então, dizemos que aí se estabelece uma polêmica bivocal porque o diálogo entre Lima Barreto e Coelho Neto se constitui de uma polêmica aberta, que é aquilo que é dito e que entra em confronto explícito, em embate exposto, com o que enuncia o outro, e de uma polêmica velada, que se constrói por meio de uma forma de dizer, de um estilo contraposto ao do outro com quem se dialoga.

No caso de Lima Barreto, uma crítica ferrenha à psiquiatria da época e às concepções de louco e de loucura que são propagadas pela psiquiatria finissecular, europeia e vigentes, até a década de 1930, aqui no Brasil. No caso de Coelho Neto, uma concepção de psiquiatria, que é a reprodução dos preceitos científicos da época[7] e, portanto, concepções de louco e de loucura que coadunam com os princípios da psiquiatria de Pinel, Esquirol, Calmeil, Morel, Kraepellin e outros. Ou seja, Coelho Neto se colocava a favor da psiquiatria e, portanto, lançava mão de concepções de louco e de loucura que estavam na direção da fala psiquiátrica. Já em Lima Barreto, há uma crítica à psiquiatria do período e, portanto, as concepções de louco e de loucura são distintas e contrapostas às de Coelho Neto.

---

6. *Polêmica bivocal* (aberta e velada) e *discurso bivocal* são concebidos conforme Bakhtin (2010).

7. A esse respeito, ver também Maria (2005).

Mas há, no diálogo entre os dois, além dessa discussão às claras, uma polêmica velada[8]. Essa polêmica velada diz respeito à forma como se diz. Ao mesmo tempo que Lima Barreto se contrapõe, em termos de conteúdo, a Coelho Neto, naquilo que se afirma sobre a psiquiatria, o louco e a loucura, ele se contrapõe ao posicionamento autoral do escritor maranhense, também, pela forma, pelo estilo, como escreve. É nesse momento, então, que podemos pensar como a ordem dos clíticos nos enunciados constitui o posicionamento autoral de Lima Barreto frente ao posicionamento autoral de Coelho Neto. Enquanto este, aclamado à época, como o "príncipe dos prosadores", ao lado de Olavo Bilac, que era o "príncipe dos poetas", em sua obra *Inverno em flor*, que é o romance que trata da psiquiatria, do louco e da loucura, escreve numa sintaxe, que podemos designar de enclítica, muito próxima aos padrões lusitanos e com uma quantidade de pronomes que lembra o francês, e isso representa o ideal purista do bom falar e do bom escrever em português, o que cumpria os ideais de identificação cultural com os europeus, Lima Barreto, por seu turno, escreve numa sintaxe predominantemente proclítica e com poucos clíticos quando comparados seus usos com os de Coelho Neto[9].

Isso caracteriza a escrita de Lima Barreto, inclusive se recorrermos a dados de pesquisas linguísticas[10], como composta por uma sintaxe marcadamente brasileira. Quando afirmamos isso, estamos dizendo que o posicionamento autoral de Lima Barreto se constrói por meio do reconhecimento e valorização do modo de fala e de escrita do brasileiro e da língua que se fala e que se escreve por aqui e que significa diferentemente, como analisa Orlandi (2009), da língua que se fala e que se escreve em Portugal, porque há um fato fundamental na história da lín-

8. Essa polêmica velada, que diz respeito ao estilo e, neste artigo, mais especificamente à sintaxe dos clíticos, é referente a *O cemitério dos vivos*. Como sabemos, Lima Barreto se declarava, explícita e veementemente, contra o estilo purista e lusitano de Coelho Neto. Para mais informações, consultar Silva (2006).

9. Em Melo (2017, p. 408), constatamos que, considerando todos os contextos de ocorrência dos clíticos em *O cemitério dos vivos* e *Inverno em flor*, no primeiro, há 59% de próclise e 41% de ênclise, enquanto no segundo, há 16% de próclise e 84% de ênclise. Para as frequências relativas em contextos específicos de emprego dos clíticos e que são decisivos na distinção entre o português brasileiro e o europeu, ver Melo (2017).

10. A esse respeito, ver Reis (2011), Schei (2010, 2003), Santos (2010), Martins (2009), Cavalcante (2006), Carneiro (2005), Kanthack (2002), Lobo (2001, 1992), Silveira (1997), Pagotto (1992) entre outros.

gua brasileira que a distingue da língua lusitana, o fato de a primeira ter sido uma língua de colônia, de povo colonizado. Nesse caso, Coelho Neto se volta para a antiga metrópole e valoriza sua cultura e sua linguagem – o que pode significar que a língua que por aqui se fala e se escreve não é língua, mas dialeto ou vício e não serve como língua nem como língua para se fazer literatura –, enquanto Lima Barreto se volta para o Brasil atestando a possibilidade de se fazer literatura com a língua que se fala(va) e escreve(ia) por aqui. Justamente essa língua que, na época, era tão criticada pelos escritores e intelectuais brasileiros e portugueses, muito frequentemente membros das elites locais e de além-mar.

Quando usamos a ordem dos clíticos nos enunciados para constatarmos o que constatamos, isto é, que Coelho Neto escreve num estilo marcadamente lusitano, e Lima Barreto, num estilo marcadamente brasileiro, porque seus usos coincidem com o que têm defendido os linguistas quanto aos padrões sintáticos de ordenação dos clíticos na sentença no português do Brasil, já não estamos usando a sintaxe na sua pureza linguística. Por quê? Porque a ordem dos clíticos nos enunciados não é a simples e mera ordem dos clíticos nos enunciados. Há aí uma questão política que se expressa pela vinculação desses enunciados a vozes sociais que interagem na formação do heterodiscurso. Há aí, portanto, uma dimensão ideológica que se expressa, e é por meio da adoção de uma sintaxe proclítica, já superada na sua determinidade linguística[11], que Lima Barreto se coloca contra Coelho Neto, não só naquilo que afirma sobre a psiquiatria, o louco e a loucura de maneira taxativa, mas na forma como escreve, diz, pronuncia. Por isso, na polêmica velada, a fala do outro constitui a fala do eu. Assim, embora o discurso do outro não esteja presente por meio de palavras, enunciados, acentos, tons, etc., embora no discurso do autor, esse discurso outro, a palavra do outro permaneça

> [...] fora dos limites do discurso do autor, [...] esse discurso [o do autor] a leva em conta e a ela se refere. Aqui, a palavra do outro não se reproduz sem nova interpretação, mas age, influi e de um modo ou de outro determina a palavra do autor, permanecendo ela mesma fora desta. Assim

11. Quanto à superação do material em sua determinidade, remetemos o leitor a Bakhtin (2010b, 2011) e à discussão feita por Melo (2017, p. 249 e seguintes).

> é a palavra na polêmica velada e, na maioria dos casos, na réplica dialógica. (BAKHTIN, 2010a [1963], p. 223-224)

Dessa forma, podemos dizer que Lima Barreto se faz autor frente a Coelho Neto não só pelo que diz abertamente sobre a psiquiatria, o louco e a loucura, mas também pela forma como o diz e, nesse dizer, a ordem dos clíticos nos enunciados, um uso que tem sido concebido como um dos principais elementos de distinção entre o português do Brasil e o de Portugal, exerce papel fundamental. Como essa questão toca na distinção das línguas e de seus modos de produzir sentidos, isto é, de dar sentidos ao mundo e à vida, e auxiliam na diferenciação cultural de duas nações, todas as vozes sociais – do nacionalismo, da nação, de sua história como colonizadora ou como colonizada, de seu percurso e esforços para a construção de uma cultura distinta etc. – que constituem as memórias de passado, de presente e de futuro[12] participam ativamente no processo de construção dos posicionamentos autorais aqui considerados.

Por que os clíticos e sua sintaxe na análise do posicionamento autoral?

As críticas que Lima Barreto fazia a Coelho Neto, como sabemos, ultrapassavam os limites do romance *Inverno em flor*. Essas críticas, geralmente voltadas ao estilo ornamental, europeizado, aos floreios de estilo, ao preciosismo vocabular e aos artificialismos sintáticos que mascaravam uma certa falta de criatividade do escritor maranhense eram muito semelhantes às críticas dirigidas aos intelectuais palavrosos, sabedores de expressões em línguas estrangeiras, prepotentes, pedantes e vaidosos, mas que pouco faziam pela ciência, embora atribuíssem a si mesmos láureas prestigiosas[13].

12. Quanto ao conceito de memória no Círculo de Bakhtin, ver Bakhtin (2011).

13. A esse respeito, ver Sá (2006).

Esse grupo de intelectuais buscava identificar-se com as matrizes culturais europeias. Isso não seria diferente com os padrões linguísticos. O falar e o escrever lusitanos eram considerados por eles modelares. Leite (2006), estudando o purismo gramatical brasileiro, nos informa a respeito das querelas e polêmicas linguístico-gramaticais que se processavam na passagem do século XIX para o XX e nas suas duas primeiras décadas, quase sempre com censura aos usos linguísticos brasileiros – entre eles, a frequência preponderante de próclise. Na verdade, as polêmicas envolvendo a língua que por aqui se falava e se escrevia já haviam sido iniciadas desde o século XIX – basta lembrarmos a polêmica que se estabeleceu entre José de Alencar e Pinheiro Chagas por conta dos usos da língua portuguesa que fazia o escritor brasileiro. Entre eles, é claro, a colocação dos clíticos na sentença. É que a língua que se falava e se escrevia por aqui era de Portugal e não do Brasil, sua materialização era uma afronta às referências identitárias dos que (quase sempre membros das elites brasileiras) tomavam a Europa e o português lusitano como modelos[14].

Nesse contexto, não escrever segundo o modelo de prestígio poderia representar o fracasso do escritor de romance ou de poesia, como bem observou Coutinho (1971 [1938], p. 334-335, com negritos nossos) ao assinalar que

> O literato, acoimado de incorreto entre nós, às vêzes **por um simples descuido na colocação dos pronomes**, encontrará sempre cerrada a porta que poderia conduzí-lo à glória da popularidade. Depois de um leve cochilo gramatical, tôdas as boas qualidades lhe são negadas.

14. Dias (1996), embora se volte para um outro período histórico e investigue um outro objeto, empreende análises fundamentais para a compreensão dessas polêmicas.

Esse era o caso de Lima Barreto. Como vemos, as apreciações negativas feitas por Vicente Mascarenhas dos psiquiatras e da psiquiatria que por aqui se praticava envolviam um conjunto de outras avaliações, que colocavam em cheque a autoridade da ciência psiquiátrica de médicos que vestiam em seus pacientes as leis científicas lidas nos manuais psiquiátricos franceses ou alemães, mas que não eram capazes de entender a alma humana – como, aliás, escreve Lima Barreto sobre Henrique Roxo nas notas que serviriam para a elaboração de *O cemitério dos vivos*: "Acho-o muito livresco e pouco interessado em descobrir, em levantar um pouco o véu do mistério — que mistério! — que há na especialidade que professa. Lê os livros da Europa, dos Estados Unidos, talvez; mas não lê a natureza." (BARRETO, 2010b, p. 46-47). Lima era o escritor que, ao criticar a postura desse psiquiatra e da ciência que praticava, criticava também os modelos europeus por meio dos quais ela se fazia. Entre eles: a língua. Isso envolvia a relação dos psiquiatras e dos literatos com o Brasil, com sua nação, com o passado colonial, com a antiga metrópole colonizadora. É esse percurso que nos faz recorrer à sintaxe dos clíticos como um lugar de polêmica e, portanto, de criação dos posicionamentos autorais.

Algumas considerações finais e observações...

Temos visto, até aqui, como a sintaxe dos clíticos superada em sua determinidade linguística tem, no caso tomado para análise, um papel central. Entretanto, convém assinalarmos que, assim como a ordem dos clíticos serve à análise da construção do posicionamento autoral de Lima Barreto frente ao de Coelho Neto, também pode ser empregada como recurso na análise de outros posicionamentos autorais tanto durante a Primeira República, no âmbito da dinâmica da esfera literária, quanto em outros momentos histórico-literários ou ainda no diálogo, polêmico ou não, entre outros autores. Evidentemente, outras variáveis de ordem linguística podem servir ao mesmo propósito em empreendimentos analíticos numa perspectiva dialógica, desde que superados em sua determinidade linguística.

Se, por um lado, o exame da ordem dos clíticos nos enunciados nos auxilia na análise da construção do posicionamento autoral de Lima Barreto frente ao de Coelho Neto, mas também, possivelmente em outros casos, nos possibilita, por outro lado, levantar algumas hipóteses, que extrapolam o caso adotado neste artigo e organizam-se em duas áreas: a dos estudos dos posicionamentos autorais propriamente dita (numa perspectiva dialógica) e a dos estudos sociolinguísticos. Quanto à primeira área, talvez fossem produtivas pesquisas de posicionamentos autorais outros na esfera de atividade literária brasileira durante a Primeira República e em outras épocas histórico-literárias ou que se dedicassem ao exame da importância da ordem dos clíticos na produção dos vários posicionamentos autorais. Quanto à segunda, talvez fosse importante as pesquisas sociolinguísticas ou da sociolinguística histórica, cujos *corpora* são compostos por textos literários, levarem em conta, além das variáveis já consideradas na explicação dos usos linguísticos, variáveis como o posicionamento autoral, que, a depender do caso, é específica do funcionamento de algumas esferas de atividade. Isso implica, em última instância, considerar a especificidade do gênero que compõe o *corpus* de pesquisa e seu necessário vínculo com a esfera de atividade ideológica.

Referências

ARÁN, P. O. A questão do autor em Bakhtin. *Bakhtiniana*, São Paulo, Número Especial, p. 4-25, Jan.-Jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9nspe/02.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Bernardini et al. 6 ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010b.

BARRETO, L. O cemitério dos vivos. In: BARRETO, L. *Diário do hospício e O cemitério dos vivos*. Organização e notas de Augusto Massi e Murilo Marcondes de Moura. São Paulo: Cosac Naify, 2010a.

BARRETO, L. Diário do hospício. In: BARRETO, L. *Diário do hospício e O cemitério dos vivos*. Organização e notas de Augusto Massi e Murilo Marcondes de Moura. São Paulo: Cosac Naify, 2010b.

BESSA, J. C. R. *Dialogismo e construção da voz autoral na escrita do texto científico de jovens pesquisadores*. 385f. 2016. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2016.

BRAIT, B. Vozes entre as dobras da autoria. *Revista da ABRALIN*, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 53-82, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/47884/28819>. Acesso em: 27 nov. 2016.

CAVALCANTE, S. R. O. *O uso de* se *com infinitivo na história do português:* do português clássico ao português europeu e brasileiro modernos. 217f. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, 2006.

CARNEIRO, Z. O. N. *Cartas brasileiras (1809-1904)*: um estudo lingüístico-filológico. 2.246f. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, 2005.

COELHO NETTO, H. M. *Inverno em flor*. 3 ed. Porto: Livraria Chardron, de Lélo & Irmão, 1923.

COUTINHO, I. L. *Pontos de gramática histórica*. 6 ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1971.

DIAS, L. F. *Os sentidos do idioma nacional:* as bases enunciativas do nacionalismo lingüístico no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996.

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan.-mar. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/9217/6367.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo:* as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin:* conceitos-chave. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KANTHACK, G. S. *Clíticos no português brasileiro*. 174f. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, Santa Catarina, 2002.

LOBO, T. C. F. *Para uma sociolingüística histórica do português no Brasil:* edição filológica e análise de cartas particulares do Recôncavo da Bahia, século XIX. 808f. 2001. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, SP, 2001.

LOBO, T. *A colocação dos clíticos em português:* duas sincronias em confronto. 238f. 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística Portuguesa Histórica) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Lisboa, 1992.

MARCHEZAN, R. C. A noção de autor na obra de M. Bakhtin e a partir dela. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 10, n. 3, set.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v10n3/2176-4573-bak-10-03-0186.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

MARIA, L. *Sortilégios do avesso:* razão e loucura na literatura brasileira. São Paulo: Escrituras, 2005.

MARTINS, M. A. *Competição de gramáticas do português na escrita catarinense dos séculos 19 e 20*. 326f. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, Santa Catarina, 2009.

MASSI, A.; MOURA, M. M. Apresentação. In: BARRETO, L. *Diário do hospício e O cemitério dos vivos*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MELO, J. R. B. *Vozes sociais em construção:* dialogismo, bivocalidade polêmica e autoria no diálogo entre *Diário do hospício*, *O cemitério dos vivos*, de Lima Barreto, outros enunciados e outras vozes sociais. 455f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, 2017.

ORLANDI, E. P. *Língua brasileira e outras histórias:* discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

PAGOTTO, E. G. *A posição dos clíticos em português:* um estudo diacrônico. 168f. 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, 1992.

REIS, F. E. B. *A perda da subida do clítico no português brasileiro:* séculos XIX e XX. 164f. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, 2011.

SÁ, D. M. *A ciência como profissão:* médicos, bacharéis e cientistas no Brasil (1895-1935). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

SANTOS, D. C. O. Análise diacrônica da colocação pronominal nas variedades brasileira e europeia do português literário: um estudo segundo o conjugado "variação-mudança & cliticização". 280f. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SCHEI, A. *A colocação pronominal do português brasileiro:* a língua literária contemporânea. 2 ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.

SCHEI, A. *A colocação pronominal do século XIX:* a língua literária brasileira. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

SILVA, M. *A hélade e o subúrbio:* confrontos literários na Belle Époque carioca. São Paulo: EdUSP, 2006.

SILVEIRA, G. *O comportamento sintático dos clíticos no português brasileiro*. 112f. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, Santa Catarina, 1997.

SOBRAL, A. U. A concepção de autoria do "Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov": confrontos e definições. *Macabéa: Revista Eletrônica do Netlli*, v. 1, n. 2, dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/380/309>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SESSÃO TEMÁTICA

A PRÁTICA DOCENTE DE UMA PROFESSORA DO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO DE IPIAÚ NO ENSINO DE SIGNWRITING

FABIOLA MORAIS BARBOSA[1]
MARIA APARECIDA PACHECO GUSMÃO[2]

Introdução

O sistema de ensino *SignWriting* (SW) tornou-se objeto de estudo desde as primeiras visitas no Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú (CAPI), quando, a convite dessa instituição desenvolvi[3] palestras sobre a surdez e os movimentos surdos na Bahia. Observei, então o trabalho realizado pelos professores e também acompanhei algumas aulas com o SW e o ensino de Libras. Como surda e professora de Libras pude perceber, então, o quanto era significativo esse sistema, por se tratar de uma escrita que consegue registrar qualquer Língua de Sinais sem o auxílio do sistema alfabético convencional preservando as informações sublexicais (fonologia), lexicais (morfologia) e sintáticas.

Ao me adentrar no Mestrado em Ensino e ter como orientadora uma professora doutora em ensino de escrita e reescrita de textos, com estudos voltados para a formação de professores a partir dos pressupostos bakhtinianos (BAKHTIN, 2003;2004) e vygoskianos (VYGOTSKY, 1989; 1998) da linguagem com foco na interação, na dialogicidade, na enunciação, na mediação e intervenção pedagógicas

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, PPGEN da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, BRASIL. E-mail: bibidabahia@gmail.com

2. Professora orientadora. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, BRASIL. E-mail: prof.cida2011@gmail.com

3. Ao me referir à minha implicação pessoal usarei a primeira pessoa do singular, mas no decorrer do artigo a opção será pela primeira pessoa do plural.

pudemos então sistematizar nossa temática de estudo. Dessa forma, as questões de pesquisa se delimitaram: qual a prática docente construída por uma professora do Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú-BA (CAPI) para ensinar leitura e escrita a cinco alunos surdos por meio do sistema *SW* e quais as contribuições desse sistema no processo no ensino e aprendizagem desses alunos? Esses questionamentos levaram-nos a estabelecer os objetivos desse estudo, a saber: analisar a prática docente construída e vivenciada por uma professora do CAPI, para ensinar leitura e escrita a cinco alunos surdos por meio do sistema *SW* e as contribuições desse sistema no processo de aprendizagem dos alunos. E, em decorrência buscamos: a) compreender o processo histórico, político e cultural da escrita de sinais, focalizando o sistema *SW*; b) abordar a aquisição da Língua de Sinais como primeira língua (L1) como princípio importante para o desenvolvimento da visualidade e da aquisição da escrita de sinais; c) identificar a proposta didática para o ensino do sistema *SW* utilizada pela professora do CAPI e d) identificar contribuições do ensino do sistema de escrita de sinais *SW* na educação de alunos surdos.

Durante muito tempo a perspectiva oralista para o ensino dos surdos foi evidenciada, em oposição à língua de sinais. A respeito dessa abordagem, Sá (1999, p. 82) afirma que:

> A abordagem de enfoque oralista se coloca radicalmente contra o uso da Língua de Sinais ou de qualquer código gestual pelo entendimento de que, sendo a dimensão gestual-visual a mais cômoda para o surdo, esse não irá despender o esforço necessário para aprendizagem de uma língua na modalidade oral, que exige um trabalho difícil, diligente, intenso e muitas vezes enfadonho.

Assim, muitos surdos apresentam muita resistência a esse método, justamente pelo grande esforço no processo de “treinamento” da oralização.

Defendemos, portanto, uma educação bilíngue que considere a Libras como a primeira língua dos surdos e a escrita da língua portuguesa, como segunda. O ensi-

no de Libras deve privilegiar a sua escrita, ou seja, a escrita de sinais[4] visto que esta pode facilitar a apropriação da aquisição da Língua Portuguesa escrita.

Embora muitas pesquisas sobre SW já tenham sido realizados, a exemplo de Stumpf (2004; 2005), Silva (2009), Barreto e Barreto (2012; 2015), Capovilla *et al*. (2006; 2013), Wanderley (2015), Ribeiro (2016) dentre outros. No Brasil, esses estudos ainda são incipientes, necessitando de mais estudos que possam sistematizá-los, acompanhar ações didáticas em desenvolvimento e também apontar alternativas metodológicas para uma maior eficácia no seu ensino.

Hoje, os cursos de formação de professores, já tem Libras como disciplina curricular e acreditamos que a incorporação dessa temática irá proporcionar a construção de uma concepção crítica acerca da comunidade surda, da Libras e dos desdobramentos relacionados. Assim, o foco do componente Libras não pretende formar professores para o ensino bilíngüe, mas capacitar os futuros docentes para compreenderem quem é o aluno surdo e como a educação se desenvolve nessa direção.

Com essa certeza, desenvolvemos o nosso percurso metodológico alicerçando-nos em uma pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986; BODGAN E BIKLEN, 1994) de base etnográfica (ANDRÉ, 1995; 1997), a partir dos seguintes instrumentos: entrevistas à professora e a cinco alunos surdos, participantes das aulas de SW; filmagens das entrevistas em Libras: fotografias do espaço escolar, da sala de aula, dos materiais didáticos; anotações das observações das aulas etc. Todos constituíram o banco de dados e estão em fase final de análise para posterior divulgação.

Acreditamos que os nossos estudos possam contribuir para ampliar o debate e o entendimento sobre as possíveis contribuições do *SW* para o processo de ensino e aprendizagem de pessoas surdas.

4. Thoma *et. al.* (2014, p. 10). É uma forma de registro que utiliza grafemas (visemas) que representam constituintes da própri língua.

O sistema SignWriting: origem, conceitos, estrutura e importância para os surdos

O *SW* foi criado por Valerie Sutton, em 1972, a partir de um sistema para notação de dança chamado *DanceWriting* e, mais tarde, foi adaptado para funcionar como um sistema de escrita para as línguas sinalizadas.

Segundo Stumpf (2004), os primeiros estudos brasileiros sobre a escrita da Língua de Sinais, mais precisamente sobre o *SW*, tiveram início com o Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa, Marianne Stumpf (Surda) e a professora Márcia Borba, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio Grande do Sul, em 1996. Desde então, outros estudos acadêmicos têm contribuído para o reconhecimento da modalidade escrita da língua de sinais mediante o sistema *SW*, como: Stumpf (2005), Silva (2009), Barreto e Barreto (2012; 2015), Capovilla *et al*. (2006; 2013), Wanderley (2015), Ribeiro (2016) dentre outros.

Ainda que o *SW* seja uma descoberta recente no Brasil, outros países, a exemplo dos Estados Unidos da América, Alemanha e outros sessenta em cinco já utilizam essa forma de escrita para suas próprias línguas de sinais.

Ribeiro (2016, p. 24-25), em seus estudos, conceitua o sistema SW da seguinte forma: "SW é um sistema visual de escrita que torna possível ler, escrever e digitar qualquer Língua de Sinais no mundo e utiliza símbolos visuais que representam configuração de mão, movimento e expressões faciais de qualquer Língua de Sinais".

Segundo Wanderley e Stumpf (2016, p. 147) "A escrita de sinais do SignWriting (SW) é um sistema alfabético de glifos que representa as línguas de sinais naturais, originado a partir de um sistema de notação de dança desenvolvido por Valerie Sutton". Nesse sentido a escrita de sinais deve ser compreendida como forma de registro para os surdos em sua própria língua, conforme explica Bózoli (2015, p. 23): "A escrita de sinais é um espelho da língua manual no papel. O conteúdo sinalizado é registrado no papel e o que está escrito é decodificado e expresso pelas mãos e corpo, como um processo de leitura, sem complicações".

Em sua tese, a pesquisadora Stumpf (2005) analisa crianças surdas do Brasil e da França ensinadas através do sistema SW desde os anos iniciais da escola. Essa pesquisa foi desenvolvida observando o desenvolvimento das crianças surdas no processo de aquisição da linguagem a partir do SW, usando métodos tecnológicos

como softwares específicos para melhorar a utilização da escrita dessa língua, direcionando os estudos para a educação bilíngue, e posterior aprendizagem do português como segunda língua. Todavia, é primordial compreender que para alcançar resultados efetivos, essa fase (aquisição e aprendizagem), quando vivenciada pelas crianças surdas seja trilhada a partir da utilização social da língua de sinais e sua escrita.

A escrita em SW, diferentemente da escrita da língua portuguesa, que é baseada em um sistema alfabético, consegue transcrever a tridimensionalidade das línguas de sinais, proporcionando melhores resultados de leitura, no sentido da percepção visual. Essa escrita pode ser feita usando aplicativos de computador e também no papel. Stumpf (2008, p. 06) explica que "[...] as línguas de sinais utilizam três dimensões espaciais essencialmente para marcação das relações sintático-semânticas". Nestes parâmetros, a relação da língua de sinais com o espaço de realização do discurso, consegue ser significativamente alcançado. Campello (2008, p. 107) afirma que

> As descrições visuais podem ser captadas de acordo com as imagens de acordo com o signo animado e inanimado, som, tamanho, textura, paladar, fenômeno gasoso, líquido, sólido, tato, cheiro, "olhos", sentimento ou desenhos visuais[5] e mais classificadores em Libras tem a relação sintático e semântico em linguística.

Quanto aos aspectos visuais, a escrita de texto em SW é feita em colunas verticais, conforme exemplo a seguir:

5. Campello (2008, p. 107): 1) Dimensional – dar dimensões determinadas e adequadas de acordo com a visualidade; 2) Bidimensional – dar o dobro das dimensões determinadas e adequadas de acordo com a visualidade; 3) Tridimensional – e aquele que tem três dimensões e que dá a sensação de penetração do relevo visual.

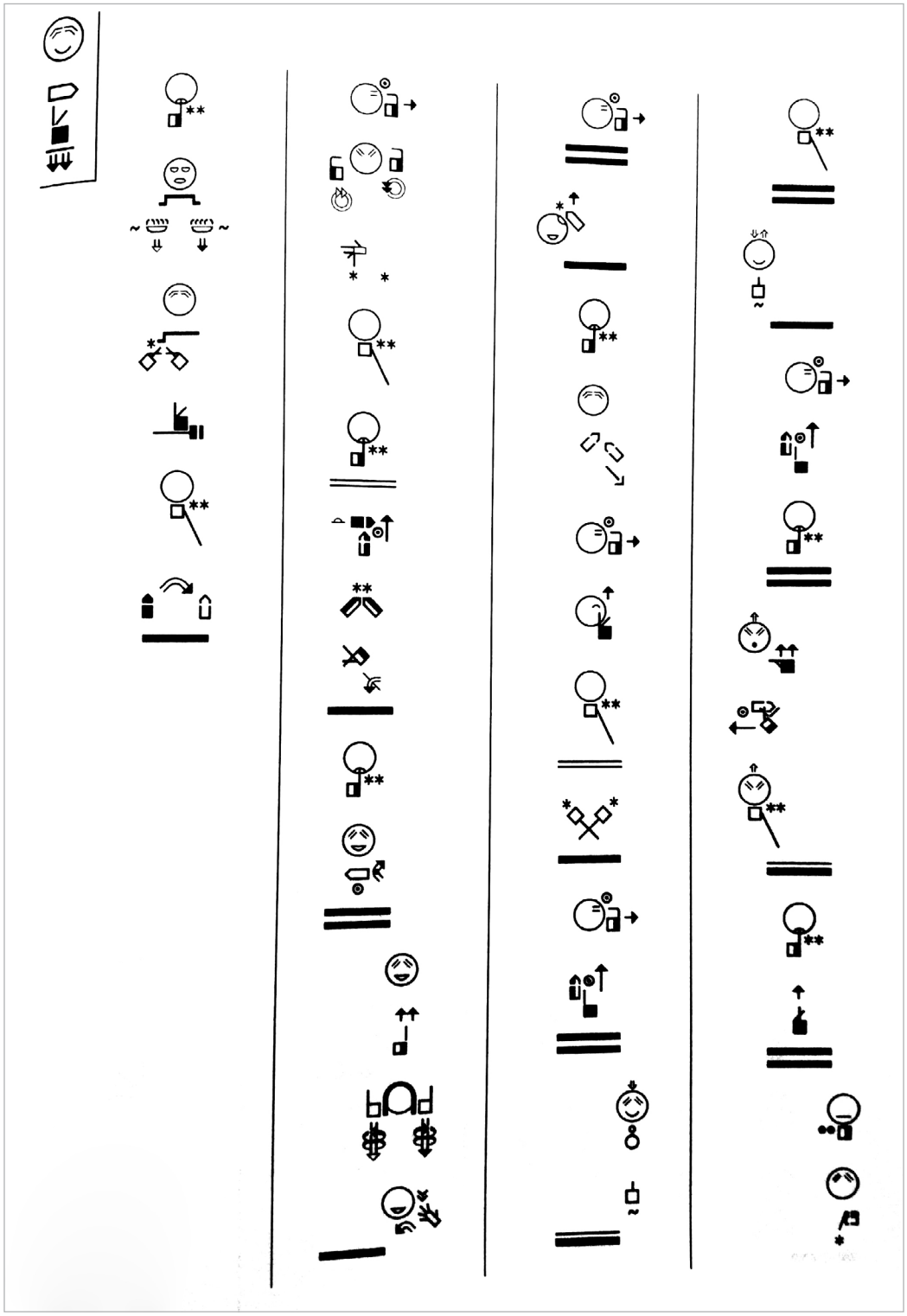


Figura 01. Texto em SignWriting.
Fonte: Barreto *et.al.* (2015, p.213).

Barreto *et. al*. (2015 p. 174) explica, detalhadamente, como é produzida essa escrita da seguinte forma:

> Na ELS, cada coluna é dividida por três linhas imaginárias. A "linha 0"marca o centro do corpo. As mãos, a cabeça e o tronco estão localizados nela, assim as mudanças na posição do corpo são facilmente percebidas. As faixas 1 e 2 são os espaços para as mãos e corpo, à esquerda e à direita da linda centro. Quando o sinal é feito no centro do corpo é escrito no centro da coluna.

De acordo com o fragmento citado, a leitura em SW é feita na vertical, diferente da leitura em língua portuguesa que é horizontal. Barreto *et al*. (2012 p. 42) baseando-se em estudos de outros autores, ainda explica com clareza que,

> As características tridimensionais das línguas de sinais são preservadas neste sistema, pois este faz o registro preciso de seus parâmetros fonológicos e sintáticos, tais como o uso do espaço de sinalização, referentes dêiticos e anafóricos (QUADROS, S/D; QUADROS & KARNOPP, 2004; SUTTON, 2003).

A aquisição da língua de sinais ocorre de forma natural, no convívio familiar e social para as pessoas surdas que vivem em um ambiente linguístico favorável, assim como a língua oral é adquirida pelas pessoas não-surdas através do contato com a família e a percepção auditiva. Ainda assim, crianças surdas que convivem com famílias ouvintes não usuárias da língua de sinais, precisam ser ensinadas, porque não conseguem se apropriar da língua naturalmente, por falta de contato com esta.

Os alunos surdos enfrentam barreiras linguísticas dentro e fora da escola. Nesta instituição essas barreiras ainda se evidenciam na falta de material disponível em sua língua primeira para que possam estudar sozinhos e com autonomia, pois todo o material didático disponibilizado é produzido apenas em Língua Portuguesa. Outro aspecto, que muitas vezes não é levado em conta, é a dificuldade de sistematização dos conteúdos pelos discentes surdos. Ocorre que, para os alunos ouvintes, fazer anotações para estudar em casa é natural e possível, pois esses são

falantes da Língua Portuguesa, mas o mesmo não ocorre com os discentes surdos. A maioria dos alunos surdos precisa parar de copiar para prestar atenção à explicação do (a) professor (a), pois só têm o canal visual como meio de apreensão das informações à sua volta, e quando fazem anotações em Língua Portuguesa, essas cópias são inúteis, pois a maioria dos alunos surdos não tem condições de ler o português escrito.

A escrita por ser uma ferramenta cultural, tecnológica, exige instrução formal para ser aprendida. Para que os surdos possam aprender a escrita de sinais pelo sistema *SW* faz-se necessário o ensino formal desse sistema desde os anos iniciais de estudo sistemático.

O grupo social de pessoas surdas que utilizam as línguas de sinais tem o direito de expressar sua experiência e sentimentos na sua língua.

Ao utilizarem a escrita do SW, aproveitando a ótima percepção visual dos surdos, os professores conseguem alcançar melhores resultados no ensino e aprendizagem em diversas disciplinas.

Percebemos, diante do exposto até aqui a importância do sistema SW para a comunidade surda, no processo da alfabetização e também para fins de registro em sua própria língua. Como uma pessoa surda tem uma vida de experiências visuais devido à sua privação sensorial auditiva ela usa as mãos ao invés da voz para falar e olhos ao invés do ouvido para compreender/ouvir. Na intensificação do campo visual, os olhos são responsáveis pelo *input* linguístico- canal de entrada para a aquisição da língua - e os membros superiores, o tronco e a face pelo *output* linguístico - canal de reprodução da língua (QUADROS, 1997).

A prática docente da professora Laura

Ao abordar o termo ‘prática docente’ o compreendemos como metodologias ou ações pedagógicas efetivadas em sala de aula pelos professores. A professora Laura (nome fictício), com dez anos de experiência trabalhando com surdos logo compreendeu que existem alguns impedimentos no processo educacional desse alunado e que, durante o seu processo de alfabetização, ele precisa adquirir a língua de sinais como primeira língua e a modalidade escrita como segunda língua. No processo de aprendizagem da escrita existem dificuldades e que, por isso, a

metodologia de ensino precisa ser diferente. O professor deve observar as especificidades de cada aluno e, assim, as ações docentes precisam ser repensadas a cada aula.

Logo a professora Laura compreendeu que era possível atrelar a utilização do SW com a didática do professor, como forma de aperfeiçoar o processo de alfabetização dos seus alunos surdos.

Neste texto apresentaremos apenas um fragmento da análise da entrevista com a professora Laura, que possa ilustrar um pouco a sua prática pedagógica. Vejamos no episódio 1, abaixo, o depoimento dela sobre o início do seu trabalho com o SW:

Episódio 1

P1: Eu comecei a trabalhar ensinando português para surdos, e eu percebi que os surdos tem muita dificuldade. Então eu tive uma ideia, de que os surdos precisavam ter um sistema que estivesse vinculado à língua de sinais. Então eu pesquisei e encontrei o SW, observei as combinações e por isso os surdos conseguem ler e escrever a própria da língua de sinais, porque o desenvolvimento cognitivo se torna fácil, o cérebro manda as orientações corretas em apenas uma língua. É emocionante porque em palavras não havia combinação na língua. Mas a escrita da língua de sinais proporciona isso, ler e escrever na própria língua de comunicação, ajudando a organizar pensamento e as ideias.

Fonte: entrevista à professora Laura em (09/11/2017)

Esse depoimento nos faz perceber que o fator preponderante para que os alunos tivessem contato com o SW nessa unidade escolar foi justamente o interesse e a sensibilidade da professora. Ela pesquisou e estudou objetivando proporcionar melhores estratégias para que o ensino se tornasse mais efetivo.

Em outra questão da entrevista, objetivando uma compreensão da forma como acontecia a rotina dos alunos surdos que estudavam no CAPI, perguntamos como era o atendimento e ela, pacientemente, explicou (episódio 3):

Episódio 3

> P1: Alfabetização bilíngue é diferente porque aqui no AEE (Atendimento Educacional Especializado) têm três atendimentos diferentes, três salas diferentes, na primeira sala os alunos estudam Libras, alfabetização em Libras, escrita de sinais. Em outra sala eles estudam português, a alfabetização bilíngue permanece porque as aulas de português são trabalhadas em Libras. Na última sala eles têm atendimento de apoio pedagógico, onde eles estudam os conteúdos da escola inclusiva, usando também a Libras, então continua sendo bilíngue. Porque a L1 do surdo é a Libras, assim, ele precisa ter um momento exclusivo para estudar Libras, porque em casa ele não tem pessoas para ensinar, então ele precisa desse espaço próprio para desenvolver a prática da Libras e também da escrita da sua própria língua. Aqui no CAPI existe a ideia da proposta bilíngue, mas, os espaços são separados, entretanto, em todos os espaços a Libras é usada. Por isso é importante para a inclusão do surdo estar em um AEE responsável com a proposta bilíngue. Os surdos aprendem com mais facilidade quando usamos a Libras.
>
> Fonte: entrevista à professora Laura em (09/11/2017)

Em concordância com a explicação da professora Laura, contemplamos que a especificidade nos atendimentos é uma característica marcante nesta instituição. Além da sensibilidade desta professora, ainda percebemos a preocupação de cunho social em proporcionar aos alunos a vivência intensa em língua de sinais, visto que, em casa, com os familiares esse contato é restrito ou inexistente. A professora ainda enfatiza em suas falas a necessidade de sempre refletir sobre a prática pedagógica, a fim de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Pelo fato de

se tratar de alunos surdos, trabalha-se com metodologias e práticas direcionadas, ou seja, é importante avaliar as estratégias de ensino e a partir dos resultados dessa avaliação manter ou aperfeiçoar a prática refletindo assim na interação entre aluno e professor no processo de ensino e aprendizagem.

A professora Laura, no episódio 4, explica com clareza como acontecem os planejamentos e como se constroem as aulas, baseando-se nas estratégias da pedagogia visual, contemplando a percepção dos surdos.

Episódio 4

> P1: [...] No Capi eu uso a Pedagogia Visual, porque sabemos que o surdo precisa perceber as coisas visualmente. Todos os conceitos, as idéias, qualquer coisa, precisa ser percebido através do campo visual. Então todos os dias quando faço planejamentos, preciso lembrar que os surdos precisam ver os significados e explicações, a partir desta reflexão constante se constroem os planejamentos e a produção de material para as aulas.[...]
>
> Fonte: entrevista à professora Laura em (09/11/2017)

Devido ao pouco espaço, destinado a este texto, não daremos continuidade aos episódios sobre a prática docente da professor Laura, o que será apresentado em nossa dissertação e em publicações posteriores.

Resta-nos enfatizar que essa professora, com seu trabalho sem igual, no ensino do SW mudou e continua mudando, consideravelmente, a vida de todos os estudantes surdos que passam pelo CAPI, por isso valeu e continua valendo a pena termos empreendido um estudo sobre a sua prática pedagógica.

Considerações finais

O objetivo desse artigo foi apresentar, ainda que de forma bastante sucinta, a prática docente da professora Laura, para ensinar leitura e escrita a alunos surdos mediante o sistema *SW.*

A análise parcial dos dados apresenta extrema sensibilidade da professora e uma considerável evolução na aprendizagem dos alunos nos níveis inicial, intermediário e avançado, propiciado pelas interações e mediações dos colegas e da professora Laura. Devido à fase em que se encontra a pesquisa ainda não apresentaremos resultados consolidados. Entretanto é possível perceber que a prática docente utilizada por essa professora está relacionada com a sua participação na comunidade surda e consequente percepção das necessidades destas pessoas.

Espera-se que a difusão desse sistema possa desencadear mais produções acadêmicas no Brasil e novas publicações em revistas, livros, dicionários, dentre outros. Tais produções poderiam ampliar a literatura e também jogos didáticos em escrita de sinais necessários em uma proposta de alfabetização em escrita de sinais numa abordagem de Educação Bilíngue.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.* 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

BAKHTIN, M.M./ V.N. Voloshinov. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 10. ed. São Paulo, Hucitec, 2004.

_____. *Estética da criação verbal***.** Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal)

BARRETO, M. BARRETO, R. *Escrita de sinais sem mistérios.* Vol. I. Belo Horizonte: ed. do autor, 2012.

_____. *Escrita de sinais sem mistérios*. Vol. I. 2. ed. red. atual. eampl. – Salvador, v1: Libras Escrita, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, SariKnopp. *Investigação qualitativa na educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Codex Porto, 1994.

BÓZOLI, Daniele Miki Fujikawa. *Um estudo sobre o aprendizado de conteúdos escolares por meio da escrita de sinais em escola bilíngue para surdos*. Dissertação de Mestrado. Maringá, 2015.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na educação de surdos.* Tese em doutorado. Florianópolis, 2008.

CAPOVILLA, F. C; RAPHAEL, W. D; MAURICIO. A. C. L. A escrita visual direta de sinais SignWriting e seu lugar na educação da criança surda,2006. In: CAPOVILLA, F. C.;RAPHAEL, Walkiria, Duarte. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.* Vol. II: Sinais de M a Z 3.ed. São Paulo: Edusp, 2006. p. 1491-1496.

CAPOVILLA, F. C.. RAPHAEL, W. D. MAURICIO. A. C. L. *Deit-LIBRAS*: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. Baseado em linguística e Neurociências Cognitivas. São Paulo: EDUSP, 2013. Vol. 1 e 2.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

QUADROS, R. M de. *Educação de Surdos*: a aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RIBEIRO, S. S. *Escrita de Sinais na Educação do Aluno Surdo*. Instituto Memória Editora: Curitiba, 2016.

SÁ, N. R. L. de. *Educação de Surdos*: a caminho do bilinguismo. Niterói: EDUFF, 1999.

SILVA, F. I. da. *Analisando o processo de leitura da uma possível escrita da língua brasileira de sinais*: SIGNWRITING. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2009.

STUMPF, M. R. *Sistema SignWriting*: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). *A invenção da surdez*: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

STUMPF, M. R. *Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting*: Língua de Sinais no papel e no computador. Porto Alegre: UFRGS, CINTED, PGIE, 2005.

STUMPF, M. R. *Escrita de Sinais III.* Apostila do Curso de Licenciatura letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2008.

THOMA, A. da. S. el. al. *Política Linguística de Educação Bilíngue* – Língua Brasileira de Sinais e Língua. Portuguesa. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: dez. 2017.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WANDERLY, D. C. *A leitura de escrita de sinais de forma processual e lúdica.* 1 ed. Curitiba – Editora Prismas, 2015.

WANDERLEY, Débora C; STUMPF, Marianne R. *A marcação do plural no sistema SignWriting*: uma abordagem morfológica. Línguas de Sinais: abordagens teóricas e aplicadas. Revista Leitura V.1 no 57 – jan/jun 2016 – p. 147 - 171.

SESSÃO TEMÁTICA

A QUESTÃO DO PARÂMETRO DE MOVIMENTO COMO MORFEMA CATEGORIZADOR PARA NOME E VERBO EM LIBRAS

EDIÉLIA LAVRAS DOS SANTOS SANTANA[1]
ADRIANA STELLA CARDOSO LESSA-DE-OLIVEIRA[2]

Introdução

Este é um estudo em andamento que objetiva investigar a hipótese, assumida por alguns pesquisadores, de que a Libras traz, como elemento categorizador para distinguir nomes e verbos, distinções articulatórias no parâmetro de movimento presente nos sinais. Generalizações como essas foram feitas por Quadros e Karnopp (2004), que partiram dos estudos de Supalla e Newport (1978), os quais, pesquisando mais de 100 pares de nomes e verbos na ASL, puderam delinear um padrão que distinguia morfologicamente essas duas categorias na ASL através de especificidades no parâmetro de movimento, quais sejam: movimento curto e reduplicado para nome e alongado e único para verbo.

Nossa pesquisa é fundamentada no modelo gerativista de aquisição da linguagem, uma vez que trabalhamos com sujeitos surdos que estão em períodos distintos de aquisição da libras. Sabemos que essa teoria, idealizada pelo linguista norte americano Noam Chomsky (1972), assume um modelo inatista estruturado e fundamentado nos postulados da gramatica universal- GU, isto é a teoria da faculdade da linguagem. De acordo com essa teoria há uma faculdade da linguagem dotada de princípios e parâmetros, que faz com que o ser humano adquira a linguagem quando exposto a um *input* linguístico, ou seja, ao contato com uma língua em uso, que

1. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística-PPGLin.

2. Doutora em Linguística.

ativa os gatilhos do mecanismo da linguagem necessários para sua aquisição. Esta aquisição poderia ocorrer ou no período de aquisição crítico, que compreende mais ou menos à faixa de 0 a 6 anos (não há consenso sobre isso), ou de forma tardia quando após esse período, por exemplo, na adolescência ou depois disso, como é a realidade da maioria dos surdos. Com base nessa perspectiva, selecionamos para o presente estudo cinco surdos para cada período de aquisição (crítico e tardio). Também nos propomos a pesquisar ouvintes que adquiriram Libras como L2, 10 informantes, perfazendo um total de 20 sujeitos.

Para fundamentar a investigação da aquisição da Libras como segunda língua por ouvintes tomamos o trabalho de Augusto (2007) que propõem o acesso indireto a GU no processo de aquisição de uma segunda língua. Assim, considerando o *input* a que cada grupo de sujeitos-informantes foi exposto analisamos, primeiro se há diferença na articulação das categorias de pares nome/verbo nas produções em libras dos informantes ouvintes em comparação à produção dos mesmos pares por surdos; e segundo, havendo essas diferenças, quais fatores no quadro de aquisição de Libras como L2 para ouvintes influenciaram nas suas produções de nomes e verbos.

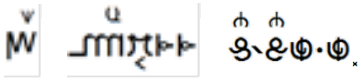
Neste trabalho reduplicamos o experimento realizado por Pizzio (2011), trabalho posterior ao de Quadros e Karnopp (2004), no qual a autora analisa, através do parâmetro de movimento, 25 pares de nomes e verbos realizados por surdos em diferentes períodos de aquisição da libras. Assim, tomamos o estudo de Pizzio como base nesta pesquisa, pois nos propusemos a analisar esses mesmos 25 pares de nomes e verbos com surdos nos períodos críticos e tardios, e também ouvintes usuários da libras como L2.

Assumimos as hipóteses de que: (1) não há em Libras morfema categorizador foneticamente realizado para nomes e verbos; e (2), caso haja morfologia categorial específica para nomes e verbos em Libras, esta se constitui de expressões não manuais, como intensidade e velocidade ao realizar o sinal através do parâmetro de movimento.

O método de análise

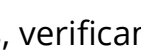
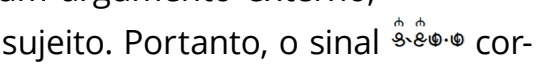
Utilizando método experimental, constituímos o *corpus* desta pesquisa a partir de um teste de elucidação por meio de imagens em contexto, em que os informantes pudessem elucidar frases contendo nomes e verbos em Libras. Para analisar tais dados utilizamos o critério sintático na identificação das categorias, pois, visto que em libras ainda não foram encontrados morfemas categoriais foneticamente realizados, somente através da posição dos constituintes na sentença é possível identificar a categoria gramatical do sinal, se nomes ou verbos, como exemplo abaixo retirado de nossos dados e transcrito em SEL (Sistema de Escrita para Libras).

1)



TRÊS AMIGOS PASSEAR/ANDAR BICICLETA

'Três amigos passeiam de bicicleta. '

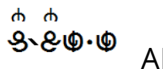
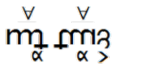
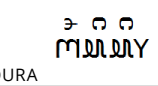
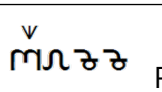
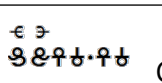
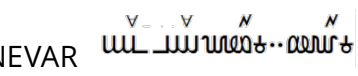
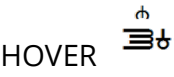
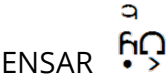
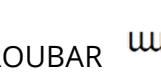
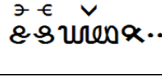
Conforme o critério sintático que adotamos, verificamos que o sinal  ocupa a posição de um predicador, que seleciona um argumento externo,  (TRÊS AMIGOS), que se move para a posição de sujeito. Portanto, o sinal corresponde ao verbo PASSEAR/ANDAR BICICLETA e não ao nome BICICLETA.

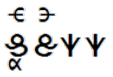
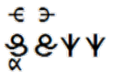
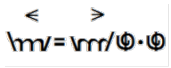
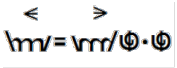
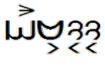
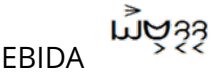
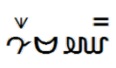
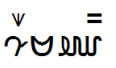
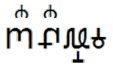
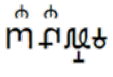
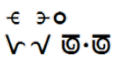
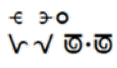
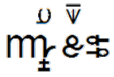
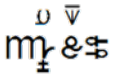
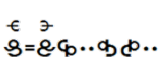
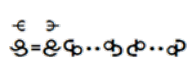
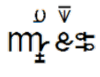
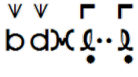
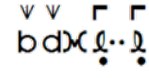
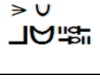
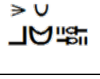
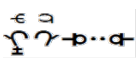
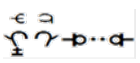
Adotamos o critério sintático na identificação de nomes e verbos obtidos nas sentenças realizadas pelos sujeitos informantes por considerarmos esse um método mais seguro de identificação da categoria gramatical do sinal, evitando a influência da estrutura do português utilizado como glosa no registro da interpretação semântica dos dados, como costuma acontecer em trabalhos sobre línguas de sinais. Uma vez definidos criteriosamente o que é nome e o que é verbo, pudemos analisar se tais sinais condizem com os estudos que elegem o parâmetro de movimento como elemento categorizador, apresentando para verbo movimento *único e alongado e* para nome movimento *curto e reduplicado.*

Os *corpora* deste estudo advêm, portanto, de testes de elucidação, realizados por 10 surdos, filhos de pais ouvintes, que adquiriram a Libras tanto no período crítico como tardio, e 10 falantes de Libras, ouvintes, que adquiriram essa língua

como L2. A coleta foi realizada via gravação em vídeo, em sessões com este fim, nas quais foi solicitado que os informantes produzissem frases a partir das imagens previamente elaboradas no teste que elucidavam nomes ou verbos. Para a transcrição dos dados, utilizamos a ferramenta ELAN para segmentar e transcrever para o português as sentenças, bem como o Sistema de Escrita para Língua de Sinais – SEL, desenvolvido por Lessa-de-Oliveira (2012), versão 2017.

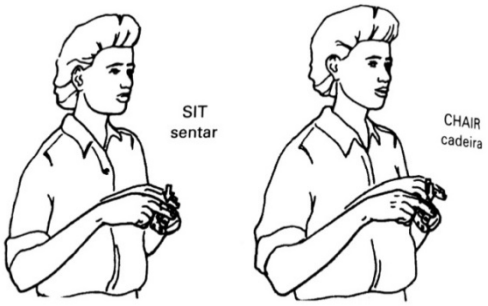
Utilizando esse método, coletamos e analisamos as ocorrências de uma média de 1200 sinais, que incluem os 25 pares de nomes e verbos apresentados abaixo alguns desses pares, os quais foram transcritos em SEL.:

 ANDAR$_{BICICLETA}$	BICICLETA
ABRIR$_{PORTA}$ 	PORTA
CORTAR$_{TESOURA}$ 	TESOURA
 PENTEAR	PENTE
 CORRER	CORRIDA
NEVAR 	NEVE
CHOVER 	CHUVA
PENSAR 	PENSAMENTO
SONHAR	SONHO
CHUTAR	FUTEBOL
ROUBAR 	LADRÃO
 EXPLODIR	EXPLOSÃO
NADAR	NATAÇÃO

 CONSTRUIR	 CONSTRUÇÃO
BRINCAR 	 BRINQUEDO
BEBER 	BEBIDA 
COMER 	 COMIDA
 SENTAR	 CADEIRA
VENTAR 	VENTO 
TELEFONAR 	TELEFONE 
 DIRIGIR$_{CARRO}$	CARRO 
PASSAR$_{ROUPA}$ 	FERRO
 CHORAR	CHORO 
 SORRIR	 SORRISO
 CASAR	 CASAMENTO

As categorias Nome (N) e Verbo (V) na libras

A partir de análises feitas de mais de 100 pares de nomes e verbos da ASL, os linguistas norte-americanos Supalla e Newport (1978), em seu trabalho *How many seats in a chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language*, constataram um padrão que diferenciava as categorias nomes e verbos na ASL por meio do parâmetro de movimento. Verificou-se, assim, que movimentos curtos e reduplicados formariam nomes, enquanto que movimentos únicos e alongados seria morfemas categorizadores de verbos para a língua de sinais americana (ASL).



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 97).

Na figura vemos a produção dos sinais SENTAR e CADEIRA em ASL, de acordo com o parâmetro de movimento o verbo SENTAR se configura com um movimento único e alongado, enquanto que o nome CADEIRA é produzida com movimentos curtos e reduplicados.

No Brasil, essa análise foi assumida para a libras por meio dos estudos de Quadros e Karnapp (2004), que generalizaram a ideia de um parâmetro de movimento como morfema categorizador de nomes e verbos, como podemos constatar no exemplo das autoras abaixo:

Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 97).

No exemplo apresentado, temos o verbo TELEFONAR com movimento longo e sem repetição e o nome TELEFONE, em que o movimento é curto e se repete, provocando a mudança categorial.

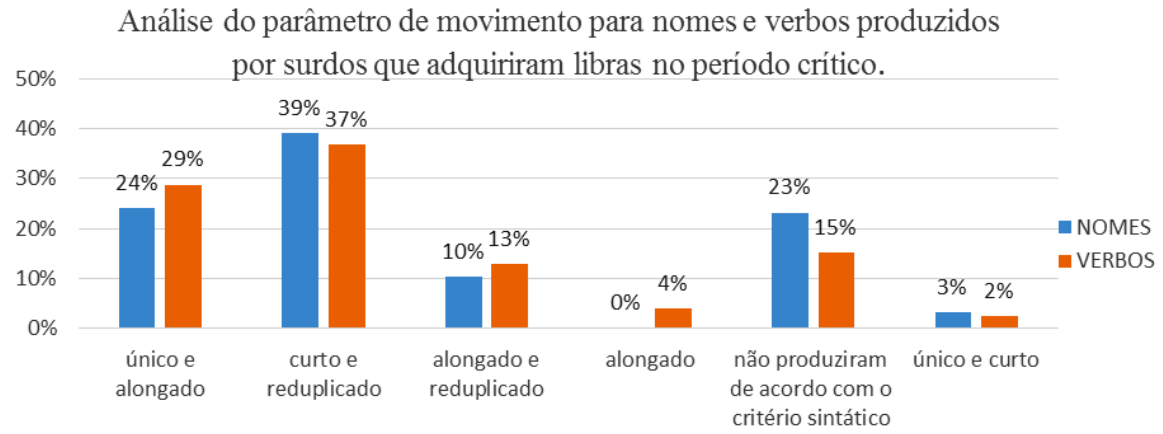
Todavia, estudos posteriores não confirmam essa análise. Para Felipe (2006) o contexto pragmático em que se produz o enunciado é que distingue os pares N e V em libras, que possuem a mesma forma. Conforme Figueiredo-Silva (2009, p.16) "[...] os sinais na libras não apresentam evidência morfológica clara para a distinção

entre as classes gramaticais".. Já Chaibue (2013), comenta sobre a existência do universal de distinção entre N e V, com critérios de distinção específicos a cada língua, propõe que, na libras, propriedades de N e V são analisadas como pertinentes às construções indissociáveis do contexto discursivo-pragmático, e não como definidoras de categorias lexicais.

De acordo com Chaibue (2013), é possível considerar os padrões de diferenças e semelhanças entre as línguas de sinais, o que nos possibilita, também, reavaliar a questão dos universais da linguagem, tanto para as línguas de sinais quanto para as línguas faladas, bem como a questão das diferenças de modalidade entre línguas de sinais, por um lado, e línguas faladas, por outro.

Pizzio (2011) chega a questionar se realmente existem essas duas categorias em libras, uma vez que nomes muitas vezes podem ser representados pela função de determinados objetos, a exemplo de PENTE, objeto que penteia o cabelo, confundindo com a própria ação do verbo pentear (PIZZIO, 2011).

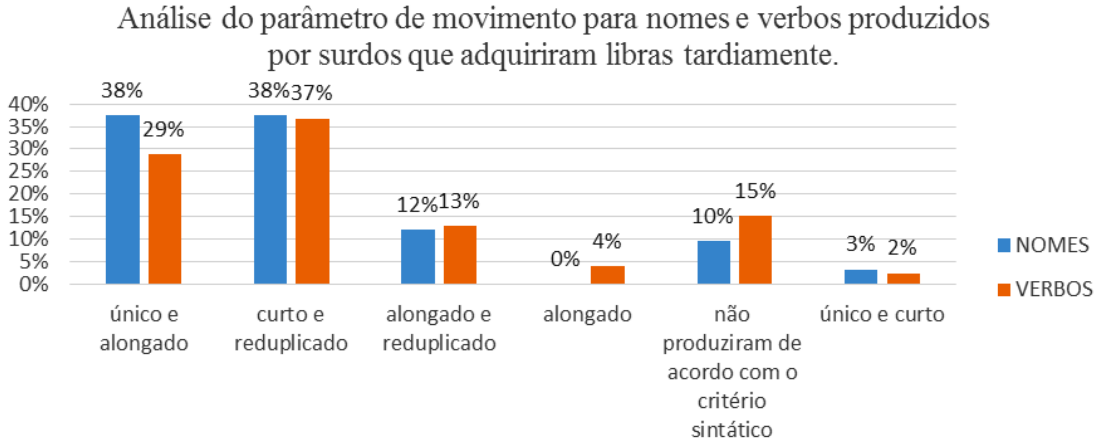
Análise do parâmetro de movimento



As análises foram feitas por meio das ocorrências de uma media de 1200 sinais envolvendo os 25 pares de nomes e verbos, os quais foram agrupados por certos padrões de movimentos produzidos, bem como suas variações como: *único e alongado, curto e reduplicado, alongado e curto, alongado e reduplicado, alongado,* e também aqueles que não ocorreram de acordo com o critério sintático. Ao tabular os dados encontrados, em formas de gráficos, podemos visualizar melhor esses pa-

drões de movimentos na produção dos usuários de libras. Abaixo vemos a grande variabilidade do parâmetro de movimento encontrado em ***nomes*** e ***verbos*** produzidos pelos informantes do grupo de surdos que adquiriram libras no período crítico.

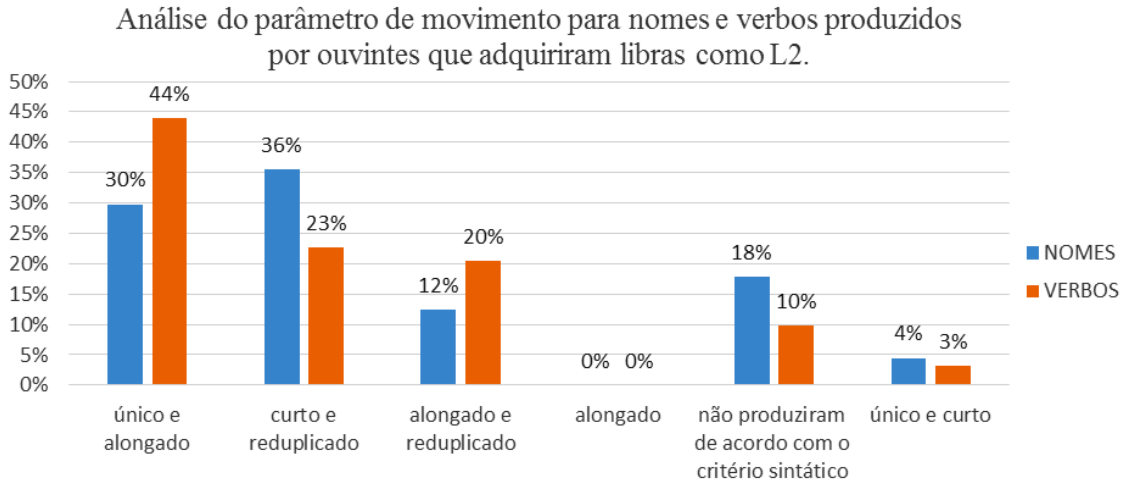
Os dados encontrados revelam que os surdos deste grupo produziram um mesmo percentual de 37% de movimentos curtos e reduplicados tanto para nomes quanto para verbos, e uma grande variabilidade envolvendo os demais movimentos, sendo assim difícil de encontrar um padrão que estabelecesse a distinção entre nomes e verbos por meio do parâmetro de movimento nesse grupo.



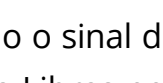
Vejamos agora o gráfico com os movimentos produzidos em nomes e verbos do grupo de surdos que aprenderam libras tardiamente.

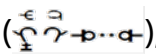
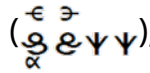
Os surdos deste grupo produziram um percentual de 38% tanto de movimentos curtos e reduplicados como único e alongado para nomes. Esse grupo, assim como o primeiro, não apresentou somente um tipo de movimento conforme o padrão indicado para verbo, pois ocorreu um percentual inferior ao esperado para verbos. Verificou-se a ocorrência de 29% de movimento único e alongado, em contraste com 37% de movimento curto e reduplicado.

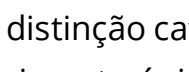
Vejamos agora o gráfico com os movimentos produzidos em nomes e verbos do grupo de ouvintes que adquiriram a libras como L2.



Neste terceiro grupo, o de ouvintes que adquiriram a libras como L2, os informantes produziram 36% de movimentos curtos e reduplicados para nomes, e quase um mesmo percentual, 30%, para os movimentos únicos e alongados e os demais. 33% produziram variações de movimentos, sendo assim difícil delinear um padrão de movimento para diferenciar as categorias. Algo que chamou atenção foi um percentual significativo dos que produziram movimentos únicos e alongados para os verbos, 44%. Apesar de esse dado chamar atenção, não há como fazer uma padronização devido as grandes variações de movimento, expressos nos gráficos de nomes e verbos.

Em casos específicos como o sinal de ABRIR$_{PORTA}$ (), quatro sujeitos informantes surdos, adquirentes da Libras no período crítico, usaram o sinal de PORTA mais a *ação construída* ou *classificador* de abrir, como se alguém colocasse uma chave na fechadura e faz o movimento de empurrar a porta, não estando de acordo com o critério do parâmetro de movimento para verbo como único e alongado. Já no caso do sinal PORTA e ABRIR$_{PORTA}$, todos os ouvintes usaram com movimento único e alongado, no caso da ação verbal ABRIR$_{PORTA}$, seguindo o suposto padrão de movimento para verbos.

No caso da produção dos sinais CASAR/CASAMENTO (), 99% dos participantes usaram um movimento único e alongado, não fazendo diferenciação entre o par. Quanto à produção do par CONSTRUIR/CONSTRUÇÃO (), 100% dos participantes fizeram movimentos curtos e reduplicados para os pares, variando somente o número de repetições, mas nada que representasse de distinção de categoria, deixando transparecer a particularidade de fala de cada um e não um ele-

mento de distinção categorial. E no caso do par SENTAR/CADEIRA (), 98% usaram o movimento único e alongado para o par, 1% usou tanto o movimento único e alongado quanto curto e reduplicado na produção do mesmo sinal do par.

Essa grande variedade de movimentos achados em nossos dados corroboram os resultados também obtidos por Pizzio:

> Os resultados obtidos mostram que há bastante variação na produção dos indivíduos. Nem sempre foi observado o padrão esperado para a produção dos nomes e verbos, principalmente para aqueles pares que apresentam ou um movimento circular do sinal ou um movimento alternado de mãos e braços para realizar o sinal. Muitas vezes os indivíduos não diferenciaram na sua produção o nome e o verbo, produzindo o mesmo sinal para ambos os casos." (PIZZIO,2011, p. 227)

Esses exemplos de alguns dos 25 pares de nomes e verbos junto com as análises dos gráficos deixam transparecer resultados que, assim como os que Pizzio (2011) encontrou, observamos a não presença de um padrão que diferencia nomes de verbos pelo morfema categorial do parâmetro de movimento, conforme o que foi indicado por Quadros e Karnopp (2004), isto é, um padrão que define nomes por movimentos curtos e reduplicados e verbos por movimentos únicos e alongados. Os dados revelam, na produção dos sujeitos-informantes, uma grande variabilidade de movimentos que vão desde os que a literatura preconiza, às suas ramificações como: *único e alongado, curto e reduplicado, alongado e curto, alongado e reduplicado, alongado,* relacionados a intensidade, velocidade, repetições, que também não formam um padrão de distinção, pois são produzidos para ambos os membros dos pares, sendo mais um estilo individual de cada sujeito usuário dessa língua do que um morfema categorial. Entendemos assim que não há uma marca morfofonológica de distinção categorial para nomes e verbos nessa língua, sendo possível distingui-los somente através do contexto sintático.

Possíveis conclusões

Os resultados revelam que essa diferenciação por meio do parâmetro de movimento não é produtiva, pois não se encontra um padrão na realização do movimento do sinal como o que foi proposto por Quadros e Karnnop (2004) as quais partiram dos dados da língua de sinais americana-ASL advindos dos estudos de Supalla e Newport (1978), que encontraram um padrão para os 100 pares de nomes e verbos, qual seja: reduplicado e curto para nomes e único e alongado para verbos.

Já com dados mais consistentes, Pizzio (2011) chega a conclusão de que muitos dos pares da libras estudados não seguem o padrão de movimento, apresentando uma grande variabilidade de movimentos, bem como outros elementos que os usuário tendem a usar para tentar de algum modo distinguir nomes de verbos. Os nossos dados corroboram os resultados de Pizzio (2011), pois os usuários da língua demostraram essa mesma variabilidade, não havendo padrões nem mesmo se fosse definidos grupos quanto ao número de repetições para cada um dos pares ou intensidade, ou velocidade.

Pudemos então concluir que, a maioria das ocorrências, trata-se mais de um uso estilístico, ou seja, pessoal de seus usuários do que de marcação categorial, independentemente de serem produzidos por surdos, que adquiriram a libras no período crítico ou tardio, ou por ou vintes que a adquiriram como L2.

Referências

AUGUSTO, M. R. A. Aquisição da linguagem na perspectiva minimalista: especificidade e dissociações entre domínios. In: VASCONCELLOS, Z.; AUGUSTO, M; M. R. A.; SHEPHERD T. M. G. (Org.). *Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações* (3). Rio de Janeiro: Editora Letra Capital, 2007.

CHAIBUE, Karime. *Universais linguísticos aplicáveis às línguas de sinais: discussão sobre as categorias lexicais nome e verbo* [manuscrito]. 162 f, 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2013.

CHOMSKY, Noam. *Linguística cartesiana: um capítulo da história do pensamento racionalista.* São Paulo: Editora Vozes, 1972.

LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Libras escrita: *o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. Revel,* v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

_____. Estrita SEL – *Sistema de Escrita para Língua de Sinais.* [Blog Internet]. Vitória da Conquista, Brasil. Disponível em: <http://sel-libras.blogspot.com.br/>. Acesso a partir de: 10 de jun de 2016.

PIZZIO, Aline*. A tipologia linguística e a língua de sinais brasileira: elementos que distinguem nomes de verbos.* Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.* Porto Alegre: Artmed. (2004)

SUPALLA, T.; NEWPORT, E.L. *How many seats in a chair? The derivation of nouns and verbs in American Sign Language.* In: SIPLE, P. (ed.). Understanding language through sign language research. New York: Academic Press, pp. 91-132. 1978.

FIGUEIREDO-SILVA, Maria Cristina. *Morfologia*. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. (Texto Base do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância)

FELIPE, Tanya Amara. *O processo de formação de palavras na libras*. Educação Temática Digital, vol. 7, n. 2. Campinas-SP: jun. 2006, p. 200-217.

SESSÃO TEMÁTICA

A REPETIÇÃO NA ORALIDADE E NA AFASIA

MARIZA DOS ANJOS LACERDA[1]
NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO[2]

Introdução

Na interlocução, a dinamicidade é uma atividade muito importante. Dessa forma, são frequentes os usos de itens linguísticos que garantem mais expressividade no discurso, denotando, assim, a formulação de um texto *on line*. Sendo assim, procuramos, neste trabalho, atentarmos para a produção de um desses recursos linguísticos, qual seja: a repetição.

Ao estudar a repetição em indivíduos que utilizam a linguagem falada para estabelecer uma comunicação, propomo-nos a investigar a produção das repetições na oralidade de sujeitos que passaram por algum episódio neurológico quanto em situação contraria, pois acreditamos que em patologias de linguagem onde a linguagem se faz presente é possível encontrar recursos de formulação do discurso ainda que este seja visto/dito com suas especificidades, diferenciando da categorização do "normal", sendo, portanto, atípico.

Nessa perspectiva, objetivamos analisar e descrever as semelhanças e diferenças da repetição na oralidade e na afasia[3]. Consideramos que, em ambas as situ-

---

1. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

2. Doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista. Lotada no DEEL/PPGLin/UESB. Orientadora da pesquisa e líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (GPEN).

3. A afasia é uma patologia de linguagem que se caracteriza por alterações linguísticas de processos de significação, de origem articulatória e discursiva, incluindo aspectos gramaticais, ocasionadas por lesão focal no Sistema Nervoso Central, em zonas responsáveis pela linguagem, podendo associarem ou não a processos cognitivos. (COUDRY, 2001).

ações, a repetição se dá por questões linguístico-cognitivas haja vista que é parte constitutiva do discurso conversacional. No caso da linguagem atípica, especialmente, a repetição por ser de naturezas distintas, afeta, diretamente, as questões sintático-semânticas.

Nosso estudo está ancorado em Marcuschi (1992, 2006), Koch (2001) e apresentamos dados em situações interativas retirados de Koch (2001), Coudry (2001), Tagliaferre (2008), Santos (2016) e Sampaio e Lacerda (2017).

Repetição

De acordo com o dicionário Houaiss (2010), a repetição é definida como "ato ou efeito de repetir (-se)" [4]. Compreendemos esse feito linguístico tanto para a fala quanto para a escrita. Em pesquisas de cunho linguístico a repetição no texto falado/oralidade desempenha um papel positivo uma vez que favorece o discurso para os interlocutores, sendo uma constante na linguagem cotidiana. Na escrita, a repetição pode configurar tanto um valor negativo, como em textos acadêmicos e escolares em que a sua presença pode denotar ambiguidade, redundância e um texto mal estruturado, o quanto é visto também como um ornamento para embelezar o texto, como em poesias onde encontramos um número expressivo de repetições representadas pelas figuras de linguagem e, também, em letras de músicas por terem uma licença poética. Assim, percebemos que o valor positivo ou negativo da repetição na escrita está relacionado com o tipo de texto discursivo que está inserida. Contudo, o texto falado via face a face é tido como não planejável, isto é, não é possível apagamentos, diferentes dos textos escritos em que as marcas de repetição são abolidas com a revisão, deixando o texto mais coeso.

Sobre a presença da repetição na linguagem, Koch afirma que:

4. Adotamos esse dicionário e não o de maior uso, Aurélio, por integrar melhor ao objetivo da pesquisa por associar a escrita e fala. (n˜øa tem crase?? Rever)

> Trata-se, na verdade, de uma estratégia básica de estruturação do discurso: os textos que produzimos apresentam uma grande quantidade de construções paralelas, repetições literais enfáticas, pares de sinônimos ou quase sinônimos, repetições da fala do outro [...]. (KOCH, 2001, p. 93).

Ainda segundo Koch (2001), do ponto de vista cognitivo, a repetição constitui um meio de criar categorias em que itens novos ou desconhecidos podem ser agrupados em categorias linguísticas e culturais subjacentes ao lado de itens conhecidos, familiares, quando aparecem em frames repetidos no discurso, ou seja, a repetição permite assimilar algo novo ao que já é conhecido.

Repetição na oralidade

Com base no Projeto Nurc, que tinha o objetivo de construir, analisar e descrever o *corpora* da língua falada, Marcuschi (1992) debruça seus estudos sobre o fenômeno da repetição, fazendo análise de dados de fala desse projeto, tendo seu objetivo centrado na interação e na conversação. De acordo com o linguista, "a repetição é, certamente, um dos mecanismos mais salientes na produção, condução e compreensão do texto dialogado" (MARCUSCHI, 1992, p.1), sendo uma característica da língua falada e justifica essa afirmação ao mencionar que a eliminação das repetições pode acarretar, em alguns casos, textos incompreensíveis, diminuindo o entrosamento interpessoal.

Nesse estudo, considera-se a repetição como a "produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo" (MARCUSCHI, 1992, p. 31) apresentando-se para um fim específico que se desenvolve num planejamento *on line*, ou seja, o discurso se constrói no decorrer da interação, traçando características de um texto não planejado. Nesse caso, nada se apaga, fazendo parte do processo formulativo. Segundo Marcuschi (1992), a repetição pode ocorrer nas auto-repetições, em que o falante repete a sua própria fala e, nas heterorepetições, elaboradas pelo interlocutor. Além disso, se mostram diferentemente entre si e são multifuncionais.

Koch (2001) afirma que a repetição demarca motivações cognitivas e interacionais, tanto em termos de processamento, quanto no que diz as estratégias de persuasão, além de permitir um texto mais coeso, acessível e coerente. Segundo a autora, nas heterorepetições podem se destacar os casos seguintes:

- O falante repete, no todo ou em parte, o enunciado produzido pelo parceiro como se pensasse em voz alta, para garantir a posse do turno e ganhar tempo de planejamento, isto é, o empréstimo facilita o trabalho de produção;

- A repetição é dominante nas aberturas e fechamentos da conversação, devido à existência de um pequeno número de formas padronizadas;

- Tanto em perguntas como em respostas, os interlocutores estruturam com frequência seus turnos sobre os enunciados de turnos anteriores: a utilização da repetição em respostas ou mesmo durante o turno do parceiro pode ter por fim demonstrar atenção, interesse, concordância, sendo comum, nesses casos, o uso da estratégia de expansão ou reduplicação; dentre outras.

Nas autorrepetições, geralmente devido a exigências de ordem cognitivo-interacional, podem ser orientadas quer para o próprio falante, quer para o interlocutor. No primeiro caso, tem a função de ganhar tempo para o planejamento assegurando a posse do turno:

- Após um falso começo e como preenchedora de pausas:
  ... *uma delas... uma de***/**ah uma das gêmeas... quer ser arquiteta... decorador...então ela:: lê a respeito da futura profissão... ela quer saber as matérias que ela vai ter... o curso... o segundo ciclo que ela pretende fazer... sabe? ... (NURC/SP – D2. 360:1233-1238, KOCH, 2001, p. 101)[5].

5. As ênfases em *itálico* são exclusivamente do nosso trabalho para facilitar a compreensão do item repetido no dado apresentado.

- Fazendo ponte a uma interrupção (por exemplo, após um pedido de esclarecimento do parceiro, bem como para assegurar ou retomar o turno que o interlocutor tenta usurpar-lhe). No próximo exemplo fica claro isso, pois L2 vê-se obrigada a responder a pergunta de L1, pelo princípio da relevância condicional, para depois retomar o turno, desenvolvendo a ideia em curso:
  L2 e agora o menino quer judô...
  L1 *ele é menor*?
  L2 *ele é menor* ele tem cinco anos... além de natação ele quer judô também agora... (NURC/SP – D2. 360:110-113, KOCH, 2001, p. 102).

Observamos que na resposta de L2 consiste, inicialmente, na repetição, agora com entonação assertiva, recurso que ela utiliza para facilitar a produção da resposta discursiva, de modo poder, depois, prosseguir no desenvolvimento do tópico.

As autorrepetições orientadas para o interlocutor visam segmentar o discurso para o devido processamento (1) ou de modo geral, garantir a compreensão, como em (2), servem para substituir ou reparar a formulação inicial, por exemplo, quanto seleção lexical ou a estrutura (3), em frases retóricas (4), e onde as repetições confirmativas se estabelece quando o falante repete seu último enunciado ou, então, acentua uma palavra importante ou expande a ocorrência inicial (5), como mostramos nos exemplos abaixo:

(1) ... ora a menina do homem pré-histórico era... Basicamente *eu preciso comer... e eu preciso::...* me defender dos animais e eu preciso me esquentar na medida do possível ... certo? (NURC/SP- EF.405:109-113, KOCH, 2001, p. 102).

(2) *... e eles viviam basicamente da coleta ... eram caçadores ... e viviam da coleta* ... isto levava a um tipo de vida nômade ... (NURC/SP-EF.405:467-469, KOCH, 2001, p. 102).

(3) ... e eu não tenho nenhuma tarde para mim porque *a gente acumula quem trabalha fora acumula as coisas de ca:;as...* e o trabalho feito fora ... né? (NURC/SP-D2.360:113-116, KOCH, 2001, p. 102).

(4) ... então que tipo de formas nós vamos reconhecer? ... nós vamos reconhecer bisontes ... ((vozes)) ... bisontes é bisavô... do touro... [...] (NURC/SP-EF.405: 133-140, KOCH, 2001, p. 103).

(5) L1 ... é... a grande tragédia pernambucana é olindense apaixonado ((riu))
L2 nada e quem não é apaixonado por Olinda? Pra ser apaixonado por Olinda não é preciso ser olindense
L1 ((rindo)) é a grande tragédia pernambucana
L2 basta beber água em Olinda
L1 é a grande tragédia pernambucana não tenha dúvida (NURC/REC- D2. 05:13566-1364, KOCH, 2001, p. 103).

Analisando as repetições em sua função interacionais, Koch (2001) retoma Tannem ao postular que, com base na multidimensionalidade do discurso, no nível da mensagem, a repetição facilita o processo de produção, compreensão e conexão do discurso; e no nível da metamensagem, contribui, de forma fundamental, nos processos interacionais, defendendo que não existe forma estreita apenas entre forma e significado, mas também entre forma e função interacional.

Sendo assim, vemos que a repetição na oralidade tem o objetivo principal de favorecer aos interlocutores na compreensão e produção do discurso, apresentando uma característica mais dinâmica na interação face a face.

Do ponto de vista do Sociofuncionalismo, que preconiza a expressividade de uma determinada língua em caráter social, a repetição é vista como algo positivo no discurso, pois contribui para a expressão e a dinamicidade, pois integra o processo de organização da experiência humana, estabelecendo, de forma cognitiva, um diálogo temático.

Santos (2016), com pressupostos funcionalista, desenvolve um trabalho sobre a manifestação da repetição do ponto de vista sociofuncionalista com o objetivo de encontrar a influência de fatores externos nas expressões da língua, pois acredita que a interpretação do discurso está diretamente relacionada com a maneira pela qual o indivíduo interpreta o mundo. Essa sua afirmação se justifica quando a autora retoma a fala de Azeredo (2015) que sublinha que, através da língua materna, nos acostumamos a julgar naturalmente a maneira como exteriorizamos as nossas percepções e ideias. Para seu estudo priorizou dois princípios: a expressividade e a iconicidade[6]. Esta última ainda agrega três outros subprincípios: a quantidade, a proximidade e a ordenação linear.

Em sua análise da presença das repetições em sintagmas verbais, Santos (2016) observa que a repetição vai além do caráter intensificador, que ocorre quando o falante busca maior expressividade, intensificando os aspectos semânticos do item repetido, encontrando outros aspectos funcionais como, por exemplo, a paralelização, temporalização, enumeração, síntese e nominalização. A seguir, expomos dois fragmentos dados por Santos.

> (6) INF: Então, a // o carro das prostitutas *passava passava passava* (A. I.R.M., PPCV, SANTOS, 2016, p. 152)[7].

> (7) INF: Mas hoje as crianças *têm* outros, né? Então se adaptavam às novas condições. Por exemplo, as crianças *tiveram* que ... pela condição do tempo atual, as crianças hoje não podem mais brincá na rua, as crianças hoje *têm* um espaço mais limitado (A. I. R. M.,PMVC, SANTOS, 2016, p. 154).

6. A iconicidade está relacionada com a não-arbitrariedade da forma e função da repetição no discurso.

7. O corpus do trabalho de Santos (2016) foi constituído pelo Grupo de pesquisa em Linguística Histórica e pelo Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo com apoio do CNPQ e se constitui do Português Culto de Vitória da Conquista sendo de responsabilidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Nos exemplos (6), Santos expõe que, há a presença da quantidade no item repetido, sendo esse um dos subprincípios da iconicidade haja vista a ocorrência da quantidade do tempo e de material linguístico. Enquanto que em (7) a uma temporalização, ou seja, o falante utiliza do verbo ter em várias formas verbais para expressar o seu pensamento, além disso apresenta também a paralelização uma vez que que retoma aos verbos, construindo a coesão textual. Nas palavras da autora, a repetição

> motivada em uma dimensão discursiva (iconicidade), demostra um relevante instrumento de expressividade, pois o falante se vale desse recurso para organizar, cognitivamente, construções que revelam o modo como o próprio falante interpreta a realidade que está a sua volta; e sobretudo, [...] para melhorar a compreensão e a interação direta e ativa entre os interlocutores. (SANTOS, 2016, 157).

Dito isso, percebemos que a repetição é parte constitutiva do discurso oral, no qual os interlocutores em conjunto constroem o texto, elaborando ideias, criam, preservam e negociam as suas identidades (KOCH, 2001, p. 109). Nesse sentido, o uso das repetições pelos interlocutores reflete, assim, uma atividade de coparticipação na produção, evidenciando a dinamicidade do discurso, garantindo sua expressividade.

Repetição nas afasias

A repetição se apresenta tanto na linguagem de pessoas que não passaram por episódio neurológico quanto em condição contrária. Nas afasias, a repetição é vista como uma estereotipia de fala, geralmente, produzidas de forma inconsciente, ou seja, sem a verdadeira intenção do falante. Algumas repetições, nesse contexto, são automatizadas, isto é, a sua produção ocorre independente da intenção do sujeito, sendo, portanto, involuntário e sem carga semântica.

No contexto das patologias de linguagem, a repetição está relacionada a questões, tais como: dificuldades de encontrar palavras, ao processamento lexical, a memória ou fonoarticulatórias. No tocante das afasias, a repetição se apresenta de diferentes maneiras, como na ecolalia, no circunculoquio, na perseveração, e na palilalia.

Um dos primeiros estudos sobre a repetição patológica foi estudada por Neisser (1895) e foi denominada de perseveração. De acordo com Neisser (1895), a perseveração é uma repetição interativa ou a continuação de uma resposta anterior, após a mudança de turno. Para ele há dois tipos de perseveração: a repetitiva e a contínua. Na primeira a repetição se manifesta após a interrupção por algum evento. A seguir, exemplificamos a perseveração repetitiva, segundo o próprio autor.

E: O que é isto? (segurando uma xícara)
S: É uma *caneta*.
S: *Caneta*?
E: O que você faz com isso?
S: Você escreve com escreve.
S: *Caneta.*

Já a perseveração contínua, baseia-se nas respostas dadas sem nenhuma interferência e que sofrem repetição, tal como no exemplo apresentado, a seguir, pelo próprio autor, examinador (E) e paciente (S):

E: Para que serve isso?
S: É um *relógio, relógio, relógio*.

Nesses dois exemplos, verificamos que, na perseveração repetitiva, a repetição da palavra “caneta” interrompe a resposta anterior quando S diz que “escreve”. Já na perseveração contínua, a palavra “relógio” é repetida quase que de forma automática e sem interferência do examinador.

Lima (2010), baseando-se nos estudos de Geraldi (1991), recomenda que a perseveração seja estudada de maneira contextualizada priorizando uma visão interacionista do fenômeno, privilegiando a interlocução como um espaço produtor de linguagem e constitutivo do sujeito. Dessa maneira, a perseveração é contemplada, na interlocução, pela atitude do falante que é marcada pelo contexto intersubjetivo e social de produção de linguagem. Por esse sentido, a autora assinala que a questão da perseveração pode ser vista como uma resposta constitutiva e integrante da atividade da linguagem.

Tagliaferre (2008) voltando o seu olhar para as afasias desenvolveu um estudo das formas e funções da repetição nessa patologia de linguagem, tendo como base o trabalho de Marcuschi (1992), analisando a linguagem na interação de dois sujeitos que apresentam afasia fluente e não fluente.

Tagliaferre (2008) pontua que a repetição na linguagem de afásicos não é somente uma estratégia comunicativa utilizada para se fazer compreender ou ser compreendido, mas também que se trata de um mecanismo muito mais complexo que contribui sobremaneira para o processamento do texto falado. Dessa maneira, a repetição age atuando como fator de interação e de sócio-cognição. A seguir, expomos um fragmento extraído da dissertação de Tagliaferre, mostrando como o fenômeno da repetição se configura na linguagem de um sujeito afásico em situações interativas.

HM: então não o seu JM perguntou porque que o MS usa a palavra maravilha muito porque que ele fala muito ele perguntou se antes da afasia ele também falava muito maravilha
EM: falava? ... o Serra você falava a palavra maravilha?
MS: nada
EM: falava a palavra? ((se dirigindo a MS))
JM: não antes antes antes
NS**:** falava *antes antes antes*
MS: não
(TAGLIAFERRE, 2008, p. 70)

De acordo com a análise e baseando na definição de Marcuschi (1992), segundo o qual este tipo de repetição ocorre quando uma série de ações diversas está sendo referida pelo mesmo elemento genérico, podemos ver a utilização da palavra *antes*, referindo a contextos diferentes. No exemplo acima, a palavra "*antes, antes, antes"*, refere-se cada uma a um tempo específico, anterior ao AVC[8] Neste caso, temos uma heterorrepetição, literal com a função de intensificação.

Há casos que a repetição pode sugerir uma ecolalia quando o falante repete parte ou todo o discurso da fala do outro, como no dado a seguir:

[28-06-1984: o investigador e *N* conversando sobre as suas dificuldades linguísticas.]
INV. __ A maioria das coisas o senhor consegue falar?
N. __ *Consegue, consegue*, consigo. (COUDRY, 2001, p. 169)

Nesse exemplo, por meio da repetição, revela a necessidade de *N* de aderir antes a fala do interlocutor para passar a uma resposta complementar. Segundo Coudry, "a passagem da 'fusão' para a 'diferenciação' (SCARPA, 1985) é feita em um só turno em que, considerando a sequência toda __ 'consegue, consegue, consigo' __ é complementar e dispensa a interferência do interlocutor" (COUDRY, 2001, p. 169). Em

8. Acidente Vascular Cerebral

outras palavras, é o próprio *N* que se dá conta da ecolalia e faz a sua autocorreção. Coudry sublinha que mesmo que o processo de reconstrução envolva processos epilinguísticos isto só se instaura pela mutualidade do diálogo.

A seguir, apresentamos um dado que mostra como a repetição se configura na palilalia. A palilalia é definida pela repetição de palavras ou frases proferidas pelo próprio sujeito.

> Ima: Oi!
> MM: *Oi! Oi! Oi!*
> Ima: tudo bem?
> MM: *Tudo bem! Tudo bem! Tudo bem!*
> Ima: Pronta pra hoje?
> MM: *Pronta! Pronta! Acho que tô pronta! Pronta pra quê?* (SAMPAIO e LACERDA, 2017, 9. 126)

Observamos que na fala de *MM***,** a produção das autorrepetição segue um caráter involuntário como em "*Oi! Oi! Oi*!" e em " *Tudo bem! Tudo bem! Tudo bem!"*. Nesses casos, percebemos, enquanto interlocutor, que a sua repetição não está direcionada para adequar ao planejamento discursivo em que ganharia tempo, nem como intensificador, mas denotando, assim, uma repetição sem carga semântica que causa estranhamento para o ouvinte. Essa percepção é possível porque qualquer falante natural de uma língua consegue distinguir os efeitos da repetição na oralidade ainda que não consiga explicar tal fato por perceber que a repetição foge ao padrão que a língua nos propõe. No entanto, também só se faz possível porque em determinados contextos desempenha uma função específica. Ao contrário do que ocorre em "*Pronta! Pronta! Acho que tô pronta! Pronta pra quê?".* Aqui, a repetição serve para garantir o planejamento do discurso ao passo que *MM* faz repetições semelhantes com alteração para expressar a sua dúvida.

Desse modo, percebemos que nas afasias as repetições podem ter tanto um valor positivo quanto negativo. O que agrega esse valor no discurso oral nas afasias é a sua incidência, em que quanto maior for essa ocorrência na fala mais denotará um caráter de repetição patológica.

Considerações finais

As análises apresentadas mostraram que a repetição está diretamente ligada a construção de sentidos estabelecidos na interação, pois facilita a compreensão e deixa o texto falado com um caráter mais dinâmico e que a maleabilidade de funções serve para mostrar as várias facetas que a repetição exerce no discurso.

No tocante às afasias, a repetição se mostra em dupla face, em ambas as faces apresentam singularidades sintático-semânticas de cunho linguístico-cognitivas, pois assim como pode se apresentar com as mesmas funções que se apresenta na linguagem típica, a mesma também se apresenta de maneira singular quando evidenciamos as repetições patológicas em que ao invés de promover a construção de sentido no texto falado, causa em si mesma, um estranhamento para o ouvinte uma vez que não possui carga semântica e apresentar um caráter involuntário. Contudo, a mensagem não é prejudicada.

Referências

COUDRY, Maria Irma Hadley. *Diário de Narciso: discurso e afasia*: análise discursiva de interlocuções com afásicos. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988 (Edição consultada: 2001).

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2001. – Caminhos da linguística.

LIMA, Silvia Saraiva Pereira. A questão da perseveração na afasia. In**:** *A semiologia das afasias: Perspectivas linguísticas.* MORATO, E.M. (Org.). São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Repetição na língua falada: formas e funções*. Tese. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1992.

SAMPAIO, N. F. S.; LACERDA, M. A. A repetição na linguagem de MM: uma discussão à luz da Neurolinguística Discursiva. *Revista Odisseia*, Natal, RN. Vol. 2, nº 2. p. 113-132, jul-dez, 2017.

SANTOS, L. O. A repetição de sintagmas verbais na oralidade a partir de uma perspectiva funcionalista. *Guavira letras*, Três lagoas/MS, nº 22, p.146-158, jan-jun, 2016.

TAGLIAFERRE, Rita de Cássia Silva. *Formas e funções da repetição no contexto das afasias.* Dissertação (Mestrado) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

SESSÃO TEMÁTICA

A RUPTURA DAS NARRATIVAS OFICIAIS E O PODER DO DISCURSO DO SUJEITO ESCRAVIZADO EM A GLORIOSA FAMÍLIA

PRISCILA DE ACÁCIA SILVA DOS SANTOS[1]

Introdução

O interesse em estudar o romance *A Gloriosa Família – O Tempo dos Flamengos* ocorreu a partir do componente curricular de literaturas africanas, ministrado pelo professor Dr. Antonio Carlos Sobrinho, orientador deste trabalho. Literaturas Africanas eram algo desconhecido, nunca tinha tido contato com nenhum texto, conhecia apenas, de prateleiras de livrarias, o autor moçambicano Mia Couto. Assim, fui surpreendida quando o professor indicou, como leitura obrigatória do componente, os livros do autor guineense Abdulai Sila, com o romance *A Última Tragédia*, e do angolano Pepetela, com *A Gloriosa Família – O Tempo dos Flamengos.*

A surpresa em conhecer tais autores virou angústia no primeiro momento, com a dificuldade de encontrar os livros disponíveis para compra, principalmente o de Pepetela. A leitura cansativa, com termos completamente desconhecidos necessitou um maior cuidado. Confesso que, por muitas vezes, pensei em desistir e chegar até o quarto capítulo parecia uma tortura, não conseguia dar sentido ao texto, o lia apenas por obrigação. Quando me deparo com uma fala do narrador-personagem que questiona sobre a sua própria existência e a forma como o "seu dono" o vê: apenas, como um objeto ganhado de presente pela rainha Jinga Mbandi. Esse trecho desperta minha atenção, e me levou a pensar sobre o modo e as condições de vida desse sujeito escravizado. E o texto ganha força, ganha voz e me toma de uma forma que o prazer pela leitura passa a existir e ter sentido, relacionando-se com as questões sociais vivenciadas na sociedade angolana da época.

1. Graduada em Letras Vernáculas pelo Centro Universitário Jorge Amado-UNIJORGE. priscilacacia@gmail.com.

A Gloriosa Família – O Tempo dos Flamengos, do escritor angolano Arthur Carlos Maurício Pestana dos Santos, conhecido como Pepetela[2], publicado em 1997, relata um episódio histórico angolano, o tráfico de escravos, de Luanda para o Brasil realizado pelos holandeses, ocorrido no período compreendido entre 1642 a 1648.

O título *"A Gloriosa Família"* não está relacionado apenas à família de Baltazar Van Dum e seus onze filhos, que é apresentada na narrativa, mas à sociedade angolana como um todo: a família de Baltazar é apenas um embrião para o romance pois, é a partir dela que conseguimos acessar a história não legitimada do povo angolano.

O subtítulo do romance, *"O Tempo dos Flamengos"*, remete justamente ao período em que os "mafulos"[3] dominaram grande parte da região. No decorrer da narrativa, Pepetela apresenta ao seu leitor as transformações a que são submetidos não só o protagonista do romance, mas todos que o rodeiam, durante esses sete anos de dominação.

A narrativa do romance possibilita pensar o lugar daquele sujeito que é posto à margem da sociedade, que é apresentado ao leitor através de um narrador-personagem mudo, de quem é subtraída toda e qualquer forma de existência, vivendo apenas em função do "seu dono", o que suscita a reflexão não apenas do corpo escravizado, mas, dos negros que lutam para conquistar espaços até então não ocupados.

Assim, o trabalho busca refletir sobre o poder produzido pelo discurso do narrador-personagem e o modo que se constrói a ruptura das narrativas oficiais sobre o passado, a partir do olhar de um sujeito escravizado, que recupera as histórias silenciadas em um movimento contrário à hegemonia da história oficial, desestabilizando por completo os discursos montados pelas forças coloniais. Como aporte teórico para as reflexões, parto de autores como Antonio Carlos Sobrinho (2017), Eugenia Meyer (2009), Frantz Fanon (2008), Michael Pollak (1989), Michel Foucault (2002), Rita Chaves (2005), Walter Benjamim (2012).

Partindo dessa premissa, é através do discurso irônico e crítico que o autor elabora uma releitura do passado angolano, desvendando o que há por trás de episódios que a história tradicional não mostrou, proporcionando um novo olhar de mundo para uma África pós-colonial.

---

2. Pseudônimo literário. Palavra que, em umbundo, uma das línguas de Angola, significa "pestana".

3. Forma com que os holandeses eram conhecidos em Angola.

Visão historiográfica

Na década de 1970, período pós-independência, que coincide com o momento de intensificação dos movimentos políticos para a descolonização e construção nacional, os escritores angolanos tomaram parte em um projeto de uma construção literária voltada para a recuperação das vozes silenciadas durante o período colonial.

Deste modo, Pepetela, no romance *A Gloriosa Família – O Tempo dos Flamengos*, recupera as histórias silenciadas contra a hegemonia da história oficial. A voz silenciada tensiona o padrão oficial. Ela desestabiliza por completo esses discursos, que são montados pelas forças coloniais. O silenciamento é, ao mesmo tempo, a estrutura escravocrata e colonialista que coisifica o escravizado, censurando toda e qualquer forma de manifestação cultural e subjetividade deste humano.

No romance, a rasura de narrativas oficiais sobre o passado acontece de forma sistemática a partir do olhar do silenciado – o que está em consonância com as ressignificações do campo historiográfico ao longo da segunda metade do século XX, principalmente a partir do conjunto heterogêneo de vertentes organizadas sob o signo da Nova História. Antonio Carlos Sobrinho (2017, p.144), em estudo acerca da produção literária amadiana, anota um movimento do autor baiano que se assemelha àquele realizado por Pepetela. Segundo o pesquisador, "Ao que parece, Jorge Amado se apropriou das discussões em torno das novas possibilidades de se narrar o passado para tomar delas próprias como uma espécie de programa literário". O traço deste pensamento dialoga com a perspectiva de escrita pepeteliana que estabelece uma relação dialética entre literatura e história, a partir qual revisita o passado em busca de ressignificar os eventos que foram esquecidos ou anulados estrategicamente. Este entendimento se apresenta a partir de um narrador, situado no longínquo século XVII, que busca a identidade de seu povo, desmontando a estrutura hierárquica das relações de poder, produzindo a voz dos demandados, dos vencidos e dos humilhados.

A abertura do campo historiográfico produz, de acordo com Sobrinho (2017, p. 145) uma rotação no que se refere à narrativa da história "[...] do alto para o 'baixo' e do 'macro' para o 'micro' –, buscando, assim, reconstituir a experiência das classes subalternizadas e dos grupos minoritários". Essa perspectiva é perceptível na narrativa produzida por Pepetela, que implanta um jogo de vozes constituído em uma

relação de poder de baixo para cima, que possibilita ao leitor ter acesso à história não contada, a partir do olhar de uma classe sem prestígio, contrapondo-se ao paradigma tradicional que constrói um espaço de legitimidade a outras modalidades possíveis de relato, entre elas as narrativas orais, rasurando com o paradigma tradicional rankeano voltado apenas para os documentos oficiais.

O escravizado emudecido ganha voz na narrativa rompendo com a barreira do coisificado, assumindo um papel de detentor do poder, pois é a partir dele que acessamos a história. Walter Benjamin (2012, p. 244) diz: "[...] os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores". Essa passagem de Walter Benjamin retrata o que, até então, evidenciamos na história: os dominadores triunfam como heróis sob corpos que agonizam no chão, sob o sangue derramado daqueles que, de forma desumana, foram derrotados.

O desmonte desta verdade constituída sobre o passado se dá pelo escravizado, que "escova a história a contrapelo" (BENJAMIN, 2012, p. 245), construindo um novo conceito de verdade para essa história, articulando o passado, não de modo a compreendê-lo de fato como o foi, mas proporcionando-lhe um novo sentido, desprendendo-se do conformismo.

Pepetela remonta a história de Angola por um próprio angolano, que rasura as questões trazidas pelo colonialismo e luta para romper as barreiras impostas pela colonização holandesa. Com a necessidade de ressignificar a literatura, não apenas a sua forma estética, mas transpondo-a como uma arma do homem angolano, pondo-a a cumprir o seu lugar político. Rita Chaves (2005, p. 70) diz que a "[...] literatura em Angola parece atribuir-se a função de desenhar o rosto de um povo ainda sem ele, de dar voz a uma gente ainda condenada ao silêncio." Essa tarefa é tecida através de um jogo de vozes em busca da reconquista e da dignidade de si mesmo.

Esse povo sem rosto dito por Rita Chaves nada mais é que o próprio escravizado, narrador do romance que não tem o direito de manifestar sentimentos ou juízos. Contudo, através da literatura, busca a conquista angolana e rasga a história oficial. Neste sentido, Pepetela destaca um narrador-personagem que busca a construção identitária de todo um povo de Angola.

A historiadora mexicana Eugenia Meyer (2009, p. 32), em seus estudos sobre narrativas, afirma que "[...] não se trata de buscar a verdade, mas de atender, escu-

tar e observar as diferentes verdades". Essa clave possibilita pensar a história sob um olhar multifacetado e não somente pelo olhar do colonizador, fazendo entoar essa multiplicidade de vozes. Neste sentido, a narrativa traz um narrador-personagem escravo, mudo, analfabeto e sem nome que nos conta verdades sobre o seu mundo, traçando um desenho das condições políticas da época, provocando uma projeção de um novo olhar sobre a escravidão, que desmancha a visão do colonizador. De acordo com Antonio Sobrinho (2017, p.147),

> Cabe àquele que pretende assumir tal responsabilidade desemaranhar-se dos passados já confortavelmente instalados em narrativas oficiais para relativizá-los, ampliá-los ou mesmo desmontá-los em face de relatos ainda inauditos para além dos pequenos espaços em que sobrevivem, sejam como um corpo de narrativas efetivamente fixado como tradição oral ou mesmo na condição de reminiscências pessoais ou de grupos diminutos [...] narrativas mnemônicas que, oriundas das múltiplas fímbrias do tecido social, restam silenciadas pois remontam e dão um sentido lógico ao transcurso do tempo em uma ordem de significação diversa daquela regulada pelas ideologias oficiais.

Isto é, transpondo o excluído social do lugar de objeto de escrita para sujeito da construção de sua própria escrita.

Em seus estudos sobre memórias, esquecimento e silêncio, Michael Pollak apresenta modelos que possibilitam pensar o silêncio como estratégia de resistência. Para isso, utiliza do termo memórias subterrâneas, que mesmo ligadas a um processo de dominação, conseguem resistir e se perpetuar. De acordo com Michael Pollak (1989, p. 4),

> Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "memória oficial", no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade. [...] ela acentua o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional.

O efeito da estruturação da memória subterrânea do povo angolano no período de descolonização, o "silêncio" produzido pelo escravizado do romance, é moldado por uma angústia de não encontrar uma escuta, por ser punido pelo seu dono com aquilo o que diz, distanciando do que não pode ser posto distante. Desta forma, Pollak (1989, p. 8) intervém: "o compromisso do não-dito entre aquilo que o sujeito confessa a si mesmo e aquilo que ele pode transmitir ao exterior". O silêncio, para Pollak, não é necessariamente mudo. Remete a estratégias de dizer apenas a pequenos grupos, pois o dito é interditado ou vergonhoso. Nesse sentido, as memórias sobrevivem nos espaços em que podem se camuflar de qualquer vigilância: os subterrâneos.

O romance de Pepetela nos proporciona conhecer a história possível, até então omitida, dos que são vistos como derrotados, fracassados: nos conta a história de personagens que não habitam os livros de História. O enfrentamento nos modos de subversão da invisibilidade do sujeito escravizado, imposta pela ideologia eurocêntrica, inserido num processo crítico de quem produz o discurso narrativo. O descentramento da voz narrativa anuncia sujeitos deslocados em relação ao conjunto de padrões que compõe a estrutura social legitimada, de modo que o silêncio resulta em estratégia para minimizar a exclusão.

O narrador

A representação narrativa no romance acarreta especificidades, uma vez que o narrador-personagem é um sujeito escravizado, analfabeto, mudo e sem nome que, em sua teia narrativa, estabelece diálogos com os leitores e não com as demais personagens do romance. Este narrador-personagem intromete-se na trama narrativa para relatar os acontecimentos históricos do período de sete anos de dominação holandesa em Angola.

O narrador-personagem é apresentado pelo "seu dono", Baltazar Van Dum, como um sujeito coisificado, que lhe são ceifadas a sua língua, as suas crenças, suas tradições e até mesmo sua própria capacidade de escolha. Entretanto, este narrador-personagem se opõe à realidade que lhe é imposta e reafirma-se como o homem que transmite o saber, quando nos revela:

> Sempre achei que o meu dono subestimava as minhas capacidades. Bem gostaria nesse momento de poder falar lhe dizer que até francês aprendi nos tempos dos jogos de cartas. E que bem podiam baixar a voz ao mínimo entendível que eu ouvia sem esforço, bastando ajustar o tamanho das orelhas. Mas se tão pouco valor me atribuía, então também não merecia o meu esforço de lhe fazer compreender o contrário, morresse com a sua ideia. Uma desforra para tanto desprezo seria contar toda a sua estória, um dia. Soube então que o faria, apesar de mudo e analfabeto. (...) Fosse de que maneira fosse, tive a certeza de o meu relato chegar a alguém, colocado em impreciso ponto do tempo e do espaço, o qual seria capaz de gravar tudo como tal testemunhei (PEPETELA, 1999, p. 393).

Em um conjunto de teses que discorrem sobre o narrador, Walter Benjamin (2012, p. 221) afirma:

> A narrativa [...] não está interessada em transmitir o 'puro de si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Com este olhar, o narrador-personagem do romance narra a história, o modo com que ocorreram os fatos que estão sendo contados e, de forma precisa, evidencia a partir de sua própria vivência, gravando na memória do seu leitor, sua experiência, que um dia poderá ser recontada.

Mas, como é possível a este narrador-personagem, que é desvalorizado socialmente, a partir do seu lugar de subalterno, ressignificar e fazer ecoar a sua voz? Walter Benjamin (2012, p. 231-232) diz que "o grande narrador tem sempre suas raízes no povo", e que "comum a todos os grandes narradores é a faculdade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como uma escada". Comungando do pensamento benjaminiano, é possível pensar o lugar deste narrador-personagem como aquele que experimenta, aquele que vê, aquele que narra, a partir não apenas dos seus fatos vividos individualmente, mas de uma experiência coletiva, abrangendo um todo.

O narrador escravizado é um sujeito angolano que, dentro do universo ficcional, mistura história e subjetividades. Ele não possui autoridade, mas cria ficcio-

nalmente e preenche os espaços vazios de modo a construir o lugar deste homem escravizado, que inclui não apenas a sua experiência, mas em grande parte, a experiência alheia. Ele atua no romance como um narrador experiente, a partir de sua habilidade de "intercambiar experiências" (BENJAMIN 2012, p. 213).

O escravizado assume esse lugar de "fala" a partir da experiência que se passa de boca em boca, e com seus ouvidos atentos capta todas as fontes que virá a transmitir ao seu leitor com o prazer daquele que conhece as suas histórias e tradições.

> [...] depois somos nós que não temos sentido da história porque não sabemos escrever. Eu, pelo menos, sinto grande responsabilidade em ver e ouvir tudo para um dia poder contar, correndo as gerações da mesma maneira que aprendi com outros o que antes sucedeu (PEPETELA, 1999, p. 121).

Este narrador-personagem escravizado traz consigo, de forma velada, uma utilidade, "Essa utilidade pode consistir por vezes num ensinamento moral, ou uma sugestão prática, [...] o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte" (BENJAMIN, 2012, p. 216). Neste prisma, é possível validar a astúcia e sabedoria deste narrador, uma vez que, durante a narrativa, ele demonstra, em diversas situações, gestos de conselhos e/ou ensinamentos, como se alguém pudesse lhe ouvir. "E porquê haveria a criança de pagar pelo erro dos outros, ficando bastardo como entre os brancos? Depois, eles é que são civilizados..." (PEPETELA, 1999, p. 161). Destaca-se, assim, a sua sabedoria, característica fundamental de um grande narrador.

A mudez do narrador, que não partilha o seu conhecimento de mundo com as demais personagens, apenas ao leitor, é inserida por Pepetela numa perspectiva de apresentar o escravizado como sujeito histórico, que busca conquistar o seu espaço, em uma inversão de papéis estereotipados entre colonizador e colonizado. Na narrativa esse lugar identitário é latente, pois, os relatos contados por um outro lado da história representam toda uma nação, essa mudez rasura esse lugar de fala e dá legitimidade a um sujeito violentado, no plano físico e psicológico da escravidão.

O poder produzido pelo discurso do narrador personagem

Pepetela, através de sua escrita, promove um descentramento de poder, pois é a partir da história contada por um escravizado mudo e analfabeto que são tecidas as polaridades da visão histórica centrada no poder *versus* a visão histórica centrada na voz das margens.

Deste modo, o narrador-personagem assume esse lugar de produtor do discurso, invertendo o lugar de dominância do colonizador para que assim possa re-significar o seu lugar. Este narrador mudo e silenciado é capaz de, a partir de sua experiência, desestabilizar os conteúdos do colonizador, repensando a história.

A problematização apresentada através da voz narrativa de um escravo para com o "seu dono" e os recursos ficcionais utilizados pelo autor evidenciam essa relação senhor / colonizador *versus* escravizado / colonizado numa visão dupla de cima para baixo, modificando as relações de forças desiguais. Contudo, ao escovar a história a contrapelo, "o angolano se vê na contingência de lidar com esse estranho material através do qual pretende construir e anunciar uma nova e diferente realidade" (CHAVES, 2005, p. 71). Neste aspecto, a narrativa age em um duplo movimento, de *dentro para fora* e de *baixo para cima*, produzindo uma rasura sobre o discurso oficial do passado, legitimando o discurso emitido pelo sujeito que está inserido à margem da sociedade, invertendo os papéis de produção de poder contra o discurso hegemônico.

O narrador personagem apresenta uma outra ótica, produzida a partir de um lugar não legitimado e sim do lugar de quem sofre as barbaridades. "Um escravo não tem direitos, não tem nenhuma liberdade. Apenas uma coisa lhe não podem amarrar: a imaginação. Sirvo-me sempre dela para completar relatos que me são sonegados, tapando os vazios" (PEPETELA, 1999, p.14). Os discursos até então elaborados pelo colonizador, pautados em arbitrariedade e ideologias, são desestabilizados no momento em que o narrador-personagem, emudecido pelo discurso ocidental, assume o lugar de fala no romance.

Pepetela, ao recontar a história da colonização da África, retira o narrador-personagem do anonimato e o proporciona narrar a sua vida desprestigiada, elemento desconsiderado por uma história hegemônica, e legitima a existência daquele que

> [...] nada tem sido na história, não tendo desempenhado nenhum papel apreciável nos acontecimentos ou entre as pessoas importantes, não tendo deixado à sua roda qualquer traço que possa ser referido, não têm e nunca mais terão existências a não ser no abrigo [...] destas palavras (FOUCAULT, 2002, p. 100).

O discurso do narrador-personagem, no que lhe concerne, desprende-se do projeto de narrar apenas os grandes acontecimentos; ainda que sua liberdade seja restrita, o seu discurso é livre. Posto que ele pode relatar as angústias, os sofrimentos, as lutas individuais dos corpos escravizados silenciados pela história ocidental, assim como os diálogos que permeavam o período de dominação dos *mafulos* sob Luanda.

Contrariando o que era sustentado e defendido pelos discursos coloniais, esses sujeitos escravizados também possuíam histórias que podiam ser contadas. Provavelmente não agradassem aos ouvidos dos colonizadores, mas elas existiam. E na tentativa de desviar o curso da história, Pepetela reinscreve a partir daqueles que são a minoria, por meio de um narrador experiente que "infunde a substancia mais íntima também naquilo que sabe por ouvir dizer" (BENJAMIN, 2012, p. 240), e deixa registrado o seu testemunho, com a certeza de que um dia ecoaria a voz do seu silêncio. "Fosse de que maneira fosse, tive a certeza de o meu relato chegar a alguém, colocado em impreciso ponto do tempo e do espaço, o qual seria capaz de gravar tudo tal como testemunhei (PEPETELA, 1999, p. 393-394)".

Considerações finais

No romance *A Gloriosa Família*, a narrativa se apresenta por meio de uma multiplicidade de vozes interpretativas do presente que, em relação ao momento atual, é já passado, denunciando os atos de violência do tráfico e a escravidão em território africano. Recuperando, por meio do narrador-personagem, o testemunho dos que sofreram as marcas da colonização, e que de algum modo, tentou durante esse momento histórico, ressurgir da invisibilidade imposta pelo colonizador, em contínua luta pela sobrevivência.

Tomado pelo discurso daquele que possui o poder de revelar ao leitor o que estaria oculto do olhar humano e do discurso de poder do colonizador. Desta forma, rasurando com a ideia apresentada por "seu dono" Baltazar Van Dum, de que o escravizado era um ser submisso e coisificado a ficção de Pepetela narra a história a contrapelo, possibilitando ao leitor acessar fatos históricos a partir de uma escrita alegórica que observa os não-ditos do imaginário da sociedade angolana.

A partir das observações acerca da narrativa, evidencia-se um narrador-personagem mudo e analfabeto, posto à margem da sociedade, que desmonta por completo o discurso oficial sobre a época da colonização de Angola. A alegoria apresentada por Pepetela simboliza o lugar deslegitimado do sujeito escravizado, que permite pensar sobre todas as vozes que foram silenciadas durante anos.

É através deste narrador-personagem que nos irmanamos à narrativa, sua voz silenciada rompe com o silêncio e produz a ruptura das narrativas oficiais sobre o passado. Embora mudo e analfabeto, ele domina a arte de escutar e contar histórias, com a certeza de que um dia elas serão ouvidas.

De acordo com as reflexões feitas neste estudo, é plausível dizer que o narrador-personagem tensiona as narrativas orais sobre o passado e as recupera de modo a resignificá-las, construindo um novo olhar para os que, durante anos, não puderam contribuir para a construção da sua própria história. A partir da escrita pepeteliana, através da figura central do romance, emerge a literatura angolana como uma arma de combate pela afirmação de toda uma nação.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política.* Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Rouanet. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas v. 1).

CHAVES, Rita. O projeto literário angolano: a identidade a contrapelo. In: _____. *Angola e Moçambique:* experiência colonial e territórios literários. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005. Cap. 4. p. 69-75.

FOUCALT, Michel. A vida dos homens infames. In: _____. *Estratégia, poder-saber*. Ditos e escritos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

MEYER, Eugenia. O fim da memória. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 43, p. 31-44, jan.-jun. 2009.

PEPETELA. *A gloriosa família*: o tempo dos flamengos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SOBRINHO, Antonio Carlos. *Das possibilidades heterotópicas para uma experiência de liberdade* – um estudo do universo ficcional amadiano. 8.maio.2017. 289f. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura) – Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SESSÃO TEMÁTICA

A VARIAÇÃO TU/VOCÊ NO PORTUGUÊS POPULAR FALADO DE AMARGOSA-BAHIA

LORENA CRISTINA RIBEIRO NASCIMENTO[1]

Introdução

Os pronomes pessoais no português do Brasil têm sido objetos de discussão desde a segunda metade do século XX e analisados por diversos pesquisadores, focando desde a utilização dos pronomes em áreas geográficas específicas a tentativas de alcançar resultados de caráter nacional, como propõe Cardoso (2017).

Você é resultado de um processo de pronominalização da forma de tratamento *Vossa Mercê*, como confirmam trabalhos como os de Cardoso (2017), Nogueira (2013) e Lopes e Duarte (2003), e talvez por isso ainda seja considerado pelas gramáticas como um exemplo de forma de tratamento, embora seja amplamente utilizado como pronome da segunda pessoa do singular, concorrendo com o pronome *tu* (esse geralmente apontado como único pronome pessoal do caso reto de segunda pessoa do singular nas gramáticas). Segundo Lopes e Duarte (2003), na segunda metade do século XVIII, o pronome *tu* foi bastante utilizado (concorrendo, na época, com os tratamentos *Vossa Mercê* e *vós*), mas sofreu um declínio logo depois, voltando a ser utilizado no final do século XIX. *Você*, por sua vez, começa a ser foco na metade do século XVIII, quando passa a concorrer com *tu*.

A variação *tu/você* na Bahia, conforme apontam estudos como o de Nogueira (2013), é marcada pela diatopia. Tal afirmação foi confirmada, também, em nossa pesquisa no Mestrado[2], com resultados que indicaram que na capital baiana o *você*

1. Mestra em Língua e Cultura, UFBA. Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Esta pesquisa foi orientada pela Professora Doutora Marcela Moura Torres Paim.

2. NASCIMENTO, Lorena Cristina Ribeiro. *A variação pronominal na Bahia*: condicionadores de *tu* e *você* na fala popular de Salvador e Amargosa. 2017. (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras,Universidade Federal da Bahia,

é categórico, enquanto que na fala de indivíduos da cidade do interior do estado: Amargosa, *tu* e *você* concorrem.

Além da variação diatópica, estudos revelam que outro fator condicionante de grande relevância para a escolha de *tu* ou *você*, é o teor de intimidade entre locutor e interlocutor, fato também presente no Português Europeu, como mencionado por Faraco (1996, *apud* Nogueira, 2013). Em algumas regiões, o *tu* caracteriza mais intimidade entre o falante e o interlocutor, assim como *você* demonstra ser um termo genérico, escolhido em situações em que o locutor e o ouvinte são menos próximos ou encontram-se em uma situação mais formal.

Neste artigo, há um recorte da pesquisa de Nascimento (2017), com ênfase na variação entre os pronomes de tratamento *tu* e *você* na cidade de Amargosa, que está situada na mesorregião do Centro-Sul Baiano.

Pressupostos teórico-metodológicos

Essa pesquisa tem como suporte teórico, os estudos da Sociolinguística Variacionista, estabelecidos pelo sociolinguista William Labov. A Sociolinguística, segundo Mollica e Braga (2003), é uma das subáreas da Linguística e examina a língua correlacionando-a com aspectos linguísticos e sociais dentro das comunidades de fala, que são constituídas por indivíduos que compartilham traços linguísticos semelhantes, e que consequentemente acabam por diferenciá-los dos demais grupos de falantes, como afirma Tarallo (1997).

Esse estudo recebe influência, também, da Dialetologia, já que se buscou identificar particularidades de uma área geográfica definida, que tem como característica traços linguísticos diferentes de outras localidades baianas, como foi possível comprovar nos dados expostos em Nascimento (2017). Nos resultados da referida pesquisa foi possível constatar que "o pronome *você* foi escolhido categoricamente pelos informantes do *corpus* constituído na capital baiana; havendo, portanto, efetiva variação entre *tu* e *você* no município de Amargosa" (NASCIMENTO, 2017, p. 105).

A respeito da Dialetologia, que é, como a Sociolinguística, uma subárea da Linguística, Cardoso (2010) menciona que:

> A Dialetologia é o ramo dos estudos linguísticos que tem por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica. O espaço geográfico evidencia a particularidade de cada terra, exibindo a variedade que a língua assume de uma região para outra, como forma de responder à diversidade cultural, à natureza da formação demográfica da área, à própria base linguística preexistente e à interferência de outras línguas que se tenham feito presentes naquele espaço no curso de sua história. (CARDOSO, 2010, p. 15)

Portanto, "A variação *tu/você* no português popular falado de Amargosa-Bahia" tem como base as teorias da Sociolinguística Quantitativa e da Dialetologia.

O *corpus* da pesquisa

O *corpus* utilizado nesse recorde da pesquisa de Nascimento (2017) foi constituído através de inquéritos estilo DID (diálogo entre informante e documentador) gravados no decorrer do ano de 2016 em Amargosa. Compõem o *corpus* um total de doze informantes (seis homens e seis mulheres) dentro de três faixas etárias pré-estabelecidas: a primeira faixa, com indivíduos de 15 a 24 anos, a segunda, com pessoas de 45 a 55 anos e, por fim, na terceira faixa etária, falantes com 65 anos em diante. Essas pessoas têm escolaridade fundamental e média e foram distribuídas da seguinte maneira: quatro informantes por faixa etária: dois homens e duas mulheres, um homem e uma mulher para cada nível de escolaridade.

Os fatores analisados

O objetivo desse estudo é investigar quais os fatores que condicionam as escolhas de falantes amargosenses frente à variação *tu/você* no português popular falado em Amargosa, na Bahia. Sendo assim, foi estabelecida a referência pronominal à segunda pessoa do singular como variável dependente, e como variantes, as formas *tu* e *você*, como é exemplificado a seguir:

1) E se tu for católica, ir na igreja e tal. (AMG/04/W/1/M)

2) Você vê que ela é uma pessoa diferente. (AMG/05/W/4/F)

Foram encontrados, também, casos com a contração do pronome *você*, comum na fala vernácula atual, o *cê*, como é possível verificar no fragmento a seguir. Esses casos foram considerados como dados do pronome *você*.

3) O que tivesse na mão do véio a gente... cê recebia no lombo (AMG/11/H/4/M)

Entre os fatores linguístico-discursivos que possivelmente podem estar condicionando as escolhas nos usos de uma variante ou outra, elegemos seis variáveis e dezessete variantes para análise. Foram estas:

Função sintática do pronome

Sujeito

4) *Tu* queria ver coisas antiga, é? (AMF/04/W/1/F)

Não sujeito

5) Como tô falando pra *você*, hoje tá tudo muito... (AMG/08/H/3/M)

Tempo verbal da frase

Passado

6) O caldo que *tu* cozinhou o frango. (AMG/03/W/3/M)

Não passado

7) Eu até dou risada da sua geração, *você* senta numa mesa, tá a pessoa do lado, vocês tão mandando mensagem pra ele, invés de conversar pessoalmente. (AMG/08/H/3/M)

Tipo de frase

Declarativa

8) Aí *você* vem com a goma, bota numa vasilha. (AMG/06/W/4/M)

Não declarativa

9) *Tu* vai pra onde, criatura? (AMG/03/W/3/M)

Tipo de discurso

Atual

10) Como aqui é cidade grande, *você* tem que tá sempre atenta a tudo que tá acontecendo. (AMG/07/W/1/M)

Relato de Outrem

11) As pessoas só falam: "Ah! *Você* fala é do interior, né?!" (AMG/07/W/1/M)

Relato próprio

12) Eu pergunto: "pra onde *você* vai"? (AMG/12/W/3/F)

Tipo de referência

Específica

13) Ein, V.?! Por que não levou *tu* pra fazer entrevista também? (AMG/10/H/3/F)

Genérica

14) Porque no interior *você* conhece todo mundo. (AMG/01/H/1/M)

Tipo de enunciado

Narração (ou descrição ou instrução)

15) Aqui, pra *você* conhecer melhor, seria... (AMG/09/H/1/F)

Declaração (ou anúncio)

16) Aí *cê/você* vai ter que ficar dentro de casa trancada. (AMG/11/H/4/M)

Ordem (ou convite ou pedido)

17) "*Você* tem que fazer isso!" (AMG/12/W/3/F)

Questionamento (ou hesitação)

18) *Você* não conhece não? (AMG/02/H/4/F)

Advertência (ou ameaça)

19) "Vou cuspir, se o cuspe secar, *você* vai tomar uma surra." (AMG/12/W/3/F)

Afirmação

20) Realmente, *você* não pode fazer uma avaliação. (AMG/02/H/4/F)

A fim de apurar a relevância de fatores sociais que podem estar influenciando as escolhas dos informantes, foram selecionadas quatro variáveis. A saber:

Sexo
Homem
Mulher

Faixa Etária
I: 15 a 24 anos
II: 45 a 55 anos
III: 65 anos em diante

Escolaridade
Fundamental
Média

Após as gravações dos inquéritos, os textos orais foram transcritos de acordo com as normas definidas pelo Projeto NURC, foi realizado, então, o levantamento dos dados, a codificação desses, seguindo uma chave de codificações, a quantificação desse material, a partir do pacote de programas GoldVarb X e, por fim, a análise e interpretação dos resultados encontrados.

Análise dos dados

Os resultados encontrados na quantificação total das escolhas entre *tu* ou *você* em Amargosa apontam para um aumento da porcentagem quanto aos usos de *tu*.

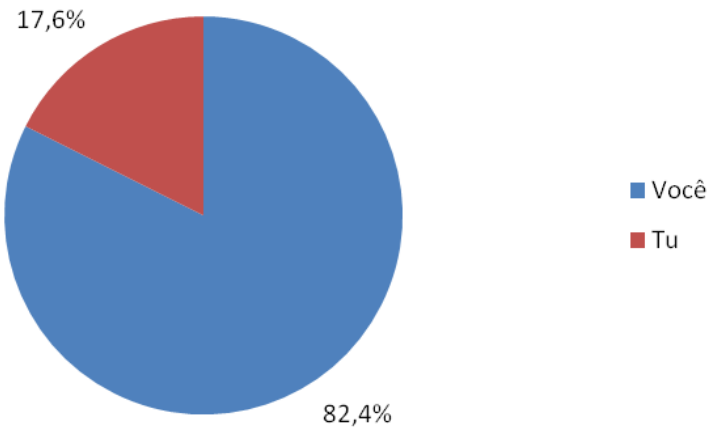


Gráfico 01. Totais de referência ao pronome de segunda pessoa em Amargosa.

Como é notório no Gráfico 01, os falantes amargosenses utilizam o pronome *tu* em 17,6% dos dados, enquanto *você* aparece em 82,4% desses.

Acreditamos que esse resultado se deu pela, ainda, auto avaliação dos falantes em relação à própria fala, considerando *tu* como uso informal. O recorte exposto no exemplo 21 pode confirmar essa hipótese:

> 21) Depende. Vai do momento. Às vezes sai o *tu*, às vezes sai o *você*. [...] Eu acho que quando é uma linguagem mais informal, eu acho que eu falo *tu*, eu acho que quando é mais formal, assim, como eu tô respondendo aqui, eu acho que eu falo mais *você*. Depende. [...] (AMG/07/W/1/M)

Dentre todos os fatores analisados, dois apresentaram resultados mais significantes na pesquisa. São esses: Tipo de Discurso e Faixa Etária. Além desses o fator Intimidade também se mostrou bastante importante, embora não tenha sido considerado na quantificação, por impossibilidade de gravações estilo D2 (diálogo entre dois informantes) em tempo hábil.

Quanto à variável *Tipo de Discurso,* essa apresentou um resultado muito interessante nessa pesquisa: o pronome *você* obteve maior porcentagem em relação a todos os demais fatores, exceto na quantificação da variante *relato próprio*, quando o pronome *tu* apareceu com índice muito maior, como é notável na Tabela 01.

Tabela 01. A variação *tu/você* quanto ao Tipo de Discurso na fala popular de Amargosa.

DISCURSO	VOCÊ	TU
Atual	84,7%	15,3%
Relato Próprio	37,5%	62,5%
Relato de Outrem	72,4%	27,6%

Em discursos atuais ou em registros de relatos de outrem, *você* aparece em maior frequência, contabilizando 84,7% das ocorrências em registros de discurso atual (como explicitado no exemplo 22, e 72,4% de ocorrências quando relatados discursos de outra pessoa, como ilustrado no exemplo 23).

22) Mesmo que *você* se perca, *você* pergunta a alguém. (AMG/01/H/1/M)
23) Hoje, quando eu fui pra Minas, todo mundo disse: *você* é baiano! (AMG/08/H/3/M)

Por outro lado, quando o discurso do informante amargosense transmite um registro de relato próprio (como é demonstrado no exemplo 24), o pronome *tu* apresenta-se com uma frequência de 62,5% dos dados; muito maior que a presença de *você* nesse mesmo contexto. *Você* obteve 37,5% de frequência em relatos próprios.

24) Tipo: *tu* vai pra onde? Eu pergunto. (AMG/07/W/1/M)

Essa grande porcentagem em dados de *tu* em relatos próprios pode ter sido consequência das respostas dos informantes ao questionamento realizado com base no Questionário Morfossintático do ALiB, a saber: “Quando se vê um amigo com uma mala e se quer saber para onde ele vai, como é que se pergunta?”. Ao se referirem a pessoas mais íntimas, como um amigo, por exemplo, os informantes tenderam a utilizar o pronome *tu*.

Houve duas situações interessantes no decorrer das gravações, quando o Informante 01, depois de a inquiridora já ter desligado o gravador, falar sobre a possibilidade de a sua irmã ingressar em uma Universidade pública, informando que ela não saberia andar sozinha em Salvador. Nessa situação ele disse: “Aí eu falo pra

ela: 'não, mas *tu* não vai [ao *campus* do São Lázaro sozinha]'". Em outra entrevista, com uma senhora da faixa etária III, Informante 05, também após termos concluído a gravação do inquérito, essa se referiu ao seu esposo através do pronome *tu* ao reclamar que quando ela queria assistir um programa na televisão, ele ligava o rádio de pilha: "Eu falo pra ele: 'e *tu* desliga essa coisa!'". O interessante é que essas pessoas utilizaram no decorrer de toda a entrevista, o pronome *você* (a não ser o Informante 01 ao referir-se a um amigo, respondendo ao questionamento do QMS do Projeto ALiB e ao falar sobre a diferença que ele observou entre a fala de soteropolitanos e amargosenses) e optaram pelo *tu* pontualmente em situações a que estavam se referindo a pessoas mais próximas/íntimas, relatando um registro da própria fala. Portanto, embora o resultado obtido nessa variável possa ter sido influenciado pela pergunta do questionário morfossintático do Projeto ALiB, é real o condicionamento da variante *relato próprio* ao pronome *tu*.

Em relação à Faixa Etária, partindo dos resultados apresentados na Tabela 02 podemos inferir que a situação entre os pronome *tu* e *você* em Amargosa se configura em um processo de variação em mudança, já que o uso de ambos os pronomes é realizado de maneira bastante marcante.

Tabela 02. A variação *tu/você* quanto à variável Faixa Etária na fala popular de Amargosa.

FAIXA ETÁRIA	VOCÊ	TU
I	70,8%	29,2%
II	82,5%	17,5%
III	93,8%	6,2%

Como aconteceu em Feira de Santana, na pesquisa de Nogueira (2013), os informantes mais jovens tenderam a utilizar mais o pronome *tu* (em Amargosa, essa forma pronominal foi indicada em 29,2% das ocorrências), ao contrário dos mais velhos, que propenderam a escolher a forma pronominal *você* em 93,8% dos dados.

Embora essa diferença entre a porcentagem de *você* na fala popular dos amargosenses mais velhos seja muito grande, quando comparada à presença de *tu* na fala dos moradores de Amargosa mais jovens, a gradação de usos de tal pronome é pequena, quando isolados: *Você* na terceira faixa etária está presente em 93,8% das

ocorrências, na segunda faixa etária (que é considerada intermediária), esse pronome está marcado em 82,5% dos casos e, por fim, na primeira e mais jovem faixa etária, aparece em 70,8% dos dados.

Considerações finais

Ao partirmos da investigação realizada acerca da variação pronominal entre *tu* e *você* no município de Amargosa, apresentada neste trabalho, foi possível averiguar quais os fortes condicionantes linguísticos e extralinguísticos que atuam para a realização de um pronome ou outro, a partir da fala doze indivíduos nativos do município interiorano.

Você é amplamente utilizado pelos falantes amargosenses, embora *tu* seja bastante utilizado entre pessoas com maior intimidade e em situações menos formais. A Variável Intimidade foi um fator que se mostrou muito importante na escolha entre *tu* e *você* na fala popular de Amargosa. Tal fator não foi analisado nessa pesquisa, porém, foi muito observado no decorrer das gravações e levantamento dos dados.

Em Amargosa quando em *relato próprio, tu* excedeu os dados de *você*, com 62,5% de ocorrências. Portanto, nossa hipótese de que *tu* seria fortemente condicionado pelo *relato próprio* foi corroborada.

Ao concluir essa pesquisa, acreditamos que os resultados apresentados, são importantes, visto que não havia estudo anterior quanto a esse fenômeno em Amargosa. Portanto, esperamos que tal trabalho venha a contribuir com os futuros projetos sobre a variação entre *tu* e *você* na Bahia, e colabore para uma melhor compreensão sobre o funcionamento da variação entre os pronomes de segunda pessoa na fala, especificamente, na cidade do interior do estado, aqui analisada.

Referências

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
CAMPOY, Juan Manuel Hernández; ALMEIDA, Manuel. *Metodología de la investigación sociolinguística.* Málaga: Editorial Comares, 2005.
CARDOSO, Suzana Alice M. *Caminhos dos pronomes pessoais no português brasileiro*: considerações a partir e dados do projeto ALiB. Disponível em: <http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/09_3.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.
CARDOSO, Suzana Alice. *Geolinguística*: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010.
CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, Peter. *La Dialectología*. Tradução de Carmen Morán González. Madrid: Visor Libros, 1994.
DEUS, Viviane Gomes de. *Você ou tu? Nordeste versus Sul : o tratamento do interlocutor no português do Brasil a partir de dados do Projeto ALiB / Viviane Gomes de Deus.* 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/8422/1/Viviane%20Gomes%20de%20Deus.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.
FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana. *A Dialetologia no Brasil.* São Paulo: Contexto, 1994.
GUY, Gregory; ZILLES, Ana. *Sociolinguística Quantitativa*. São Paulo: Parábola, 2007.
LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
NOGUEIRA, Francieli Mota da S. B. *Como os falantes de Feira de Santana e Salvador tratam seu interlocutor?.* 2013. Disponível em: <http://www.ppglinc.letras.ufba.br/sites/ppglinc.letras.ufba.br/files/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Francieli%20Nogueira.pdf>. Acesso em: 05 out. 2014.

SESSÃO TEMÁTICA

ACERCA DA EKPRHASIS NO GÊNERO RETRATO

JOSÉ FERNANDO SALES GONÇALVES[1]
MARCELLO MOREIRA[2]

Introdução

O retrato poético em língua portuguesa produzido no século XVII segue procedimentos retóricos e poéticos, aplicados de formas diferentes a depender do gênero e da matéria, atendendo ao decoro externo e interno à obra[3]. Não deve ser lido, portanto, como uma reprodução fiel do real através da poesia, nem como uma descrição realista[4] de objetos externos, reflexo de uma realidade empírica. A composição não é feita numa perspectiva de expressão psicológica do sujeito, escrita a partir de uma visão particular, ou mera inspiração poética, romântica e sentimental, que retrata a amada em conformidade com os afetos inerentes à alma, mas é um procedimento guiado por determinações convencionais e históricas previstas nos códigos de conduta, que constituem o sentido daquilo que é verossímil ao gênero. Ademais, a dama descrita não é um sujeito empírico, inspiração tangível do poeta,

1. Mestrando em Memória: Linguagem e Sociedade, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

2. Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (USP) e professor pleno de Literatura Brasileira na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

3. Hansen (2011, p. 146) destaca que o decoro interno é a "adequação verossímil do discurso a casos ou lugares-comuns retóricos" e o externo é a "adequação pragmática do discurso às circunstâncias e pessoas na recepção".

4. Ao falar da sátira atribuída a Gregório de Matos, Hansen conclui que ela não é realista, como afirma a crítica brasileira tradicional, mas é inventada retoricamente. Aplicando essa assertiva ao poema do gênero retrato, pois também segue os mesmos procedimentos retóricos e poéticos de composição, podemos dizer que ele não é realista e que "não imita a empiria nem reflete nenhuma infraestrutura, mas encontra a realidade de seu tempo como prática discursiva também real, que aplica tópicas, verossimilhanças e decoros partilhados assimetricamente por sujeitos de enunciação, destinatários textuais e públicos empíricos" (2006, p. 18).

e nem o quadro é anterior ao discurso, objeto palpável no mundo real. Aquela é um tipo social construído pelo autor por meio de uma abstração poética, colocando em cena a figuração dos caracteres por meio da noção de verossimilhança; esse é fictício, criado no momento da escrita, através da aplicação de lugares-comuns do elogio de pessoa. Por esses motivos, propomos ler o retrato poético, consoante à proposição de Alcir Pécora[5] para leitura da poesia produzida no Antigo Regime, como "operação particular de recursos de gênero historicamente disponíveis, capazes de produzir certos efeitos de reflexo e representação, sejam de conteúdos, seres ou substâncias" (PÉCORA, 2001, p. 13).

Nesse sentido, pretendemos analisar a *ekphrasis* como procedimento técnico e retórico usado na composição de poemas do gênero "retrato descritivo", com o propósito de emular o retrato pictórico, apresentando aquilo que se narra com nitidez. Para tal empresa, tomamos por objeto de estudo um poema atribuído a Jerónimo Bahia e impresso no segundo tomo da coletânea de poesia portuguesa *A Fénix Renascida, ou Obras Poéticas dos melhores engenhos Portuguezes* (1746), que tem como *incipit* "Pintar o rosto de Marcia". Esse poema viabiliza a reflexão acerca do uso da *ekphrasis* como prática amplificadora do discurso, bem como o emprego de metáforas agudas, para trazer aos olhos do leitor aquilo que se descreve, semelhante a uma pintura. Cabe salientar que não apresentaremos uma análise detalhada de todas as partes do retrato poético, em virtude das normas de publicação; antes, destacaremos alguns trechos do poema como exemplos de aplicação dos procedimentos destacados anteriormente.

Ekphrasis e metáforas: a clareza do discurso

A *ekphrasis* é, atualmente, usada em sentido genérico para se referir a uma descrição literária de qualquer trabalho de arte. No entanto, como aponta Gomes

5. Pécora (2001, p. 14-15) aponta que, na poesia antiga, "O 'texto' poético e o 'contexto' histórico estão irreversivelmente ligados. Estão ambos condenados à criação de efeitos que não são 'o real', mas que podem significar 'o real que se está disposto ou obrigado a admitir neste tempo', porque pareceram verossímeis, válidos ou indiscutíveis para a comunidade ou mesmo o 'auditório universal' pressuposto, para usar o conceito criado por Perelman'. [...] o texto literário não é 'reflexo' de 'o real'".

(2014), referir-se a esse termo somente como descrição em sentido geral, ainda que correto, tira dessa figura retórica a sua especificidade[6]. Melhor é, então, abordar a *ekphrasis* enquanto gênero do discurso epidítico, definida como "*antigraphai ten graphein*, contrafazer do pintado ou emulação verbal que compete com a pintura, descrevendo quadros inexistentes com *enargeia*" (HANSEN, 2006, p. 86). Na qualidade de gênero, apresenta a ideia de um efeito visual e sonoro que produz forte impacto no público, através da descrição detalhada, feita com vividez, como também ressalta a tópica horaciana *Ut Pictura Poesis*, isto é, a semelhança existente entre poesia e pintura.

De acordo com Hansen (2006), o termo *ekphrasis*, originalmente, está relacionado aos exercícios retóricos descritivos, contidos nos *progymnasmata* de autores gregos, que visavam à preparação dos alunos, no exercício da eloquência e da declamação, para o desempenho público. Conforme o autor:

> Nos *progymnasmata*, exercícios preparatórios de oratória escritos por retores gregos entre os séculos I e IV d.c, *ekphrasis* (de *phrazô*, "fazer entender", e *ek*, "até o fim") significa "exposição" ou "descrição", associando-se às técnicas de amplificação de tópicas narrativas, composição de etopeias e exercícios de qualificação de causas deliberativas, judiciais e epidíticas (HANSEN, 2006, p. 85).

Nessa perspectiva, o narrador, ao descrever caracteres, pinturas, esculturas, obras de arte etc., usava técnicas retóricas para emular procedimentos pictóricos, colocando diante dos olhos do auditório o objeto retratado por meio da descrição minuciosa. Ele pretendia tornar visível o que estava distante, ilusão do ausente que se manifesta pelo efeito de visão, criado por meio das palavras, uma exposição clara daquilo que se expõe.

---

6. De acordo com Gomes (2014, p. 124), com o passar do tempo, a ekphrasis ganha novos sentidos, assim, "ao invés de ela somente se referir à simples descrição, apresentando-se, por conseguinte, como contrafação do mundo natural, com a consequente enumeração de seres e objetos, começa a ter um sentido mais restritivo, porém, mais significativo: como aquele tipo de descrição em que a expressão verbal procura equivaler à expressão não-verbal, ao se utilizar de expedientes retóricos que possam mimetizar os expedientes técnicos utilizados pelos pintores na composição de suas telas".

Aélio Theon, nos seus *progynasmata*, destaca que a *ekphrasis* é um discurso descritivo que apresenta em detalhes e de forma clara aquilo que é retratado, colocando-o diante dos olhos[7]. Segundo Hansen (2006, p. 85), Hermógenes define de maneira semelhante o termo, apresentando-o como "técnica de produzir enunciados que têm *enargeia*, presentando a coisa quase como se o ouvido a visse em detalhe". Nas duas definições, a *ekphrasis* é apresentada como uma descrição detalhada, feita com *enargeia*, e tem a capacidade de colocar diante dos olhos do ouvinte/leitor aquilo que se descreve. Há, pois, um efeito de visão provocado pela descrição minuciosa, como se o ouvido do receptor visse com nitidez aquilo que é apresentado pelas palavras.

A *ekphrasis* está também relacionada às passagens iniciais da *Poética* e da *Retórica*, quando Aristóteles salienta que o poeta deve compor segundo opiniões tidas como verdadeiras pelo auditório, apresentando-as com clareza, com o intuito de alcançar verossimilhança no discurso. Nessa perspectiva, o poeta deve compor o seu discurso de forma compreensível intelectualmente ao público, transformado em espectador e submetido a uma visão detalhada do que é descrito, para que este julgue se a imagem apresentada é verossímil ou não. A noção de verossimilhança é decorrente da imagem fictícia e da sua relação com os preceitos antigos, que norteiam aquilo que é crível e adequado a cada gênero. Assim, guiado pelos preceitos convenientes, o narrador fornece ao público o modo como se deve ouvir/ler a descrição feita, para que, por meio do exame apurado das partes, o juízo do destinatário refaça as operações da elocução, compondo a imagem completa do que está sendo representado.

Ratificando a ideia apresentada por Aristóteles, o autor da *Retórica a Herênio* descreve que a narração deve ser clara e verossímil, isto é, os procedimentos usados na composição devem atender à noção de verossimilhança, criando um elo entre o discurso e o público, de forma que esse consiga entender a exposição feita. Segundo o retor anônimo:

7. "Ecphrasis (ekphrasis) is desciptive language, bringing what is portrayed clearly before the sight" (THEON, 2003, p. 45).

> A narração será verossímil se falarmos como o costume, a opinião e a natureza ditam, se nos ativermos à duração do tempo, à dignidade dos personagens, aos mitos das decisões e às oportunidades do lugar, de modo que não se possa refutar dizendo que o tempo era curto ou que não havia motivo, ou que o lugar não era favorável, ou que as pessoas em questão não podiam agir ou sofrer tais ações (RETÓRICA A HERÊNIO, 2005, p. 69).

Instruído pelo procedimento de descrição apropriado, o poeta, por meio das cores da fantasia, produzidas pelo colorido das palavras, apresenta um objeto invisível como se o tornasse quase palpável ao público, descrevendo-o de acordo com os costumes, a opinião, a natureza etc., para que o leitor tenha uma visualização detalhada e estabeleça uma relação entre o descrito e a noção de verossimilhança. Essa descrição, como ressalta o autor da *Retórica a Herênio* (2003, p. 223), deve ser feita através de uma linguagem elegante, para que "cada tópico pareça ser dito correta e claramente". Por conseguinte, a percepção de clareza do discurso está intrinsecamente ligada à adequação da linguagem ao gênero e ao público, por meio de uma técnica que possibilite a comunicação.

Retornando a Aristóteles (1999, p. 178), aprendemos que a virtude suprema da elocução é a clareza, ou seja, o discurso deve comunicar algo de forma clara, com o intuito de alcançar a sua finalidade primordial. É indispensável, portanto, produzir uma linguagem elegante, usando termos que causam admiração e são agradáveis ao público. Dentre os termos apresentados pelo autor da *Retórica*, destacamos a metáfora, expressão que possui clareza e agradabilidade, e tem a virtude de fazer com que o objeto salte para "diante dos olhos"[8]. Para fugir da linguagem familiar e atribuir clareza ao discurso, recomendava-se o uso de metáforas, com a finalidade de instruir o ouvinte/leitor, pois ela proporcionava também conhecimento e apresentava o objeto descrito com clareza.

8. Muhana (2004, p. 99) aponta que na Poética de Aristóteles o meio para se conhecer as coisas é pela imitação, relacionando o conhecer ao imitar. Assim, conhece-se por da semelhança, o que faz da metáfora núcleo da poesia, "porque mostra o semelhante, ou seja, dá a conhecer".

Hansen (2006) salienta que as metáforas produzem *evidentia*, isto é, a visualização por meio da imaginação da matéria retratada. Destarte, através de uma descrição detalhada das particularidades, recorrendo aos lugares-comuns autorizados pelos vários gêneros poéticos, o poeta usa metáforas agudas que trazem aos olhos do leitor aquilo que se descreve, semelhante uma pintura: "A poesia, feita como imitação metafórica, serve-se da pintura do que se vê para significar o que não se vê" (HANSEN, 2006, p. 93). Os usos de técnicas que possibilitam o leitor a visualização do que está sendo descrito têm como fim último deleitar com adequação, observando o apelo aos ânimos no ensinar a doutrina. Nesse sentido, a amplificação da matéria, por meio de metáforas agudas, tem como fim deleitar e instruir o ouvinte, pois revela a superioridade das coisas belas. O poeta recorre a algo já existente, conhecido pelo público como um bem, e amplifica-o, tornando-o mais evidente através do revestimento pelos ornatos, comparações e analogias. Assim, por meio da técnica de amplificação, ele constrói caracteres e desenvolve afetos que devem ser percebidos e assumidos pelo público leitor, que deve decodificar o poema seguindo as regras de produção vigentes em cada época.

A *ekphrasis* e a metáfora são, portanto, recursos retóricos que têm por finalidade apresentar o discurso de forma elegante e com clareza, apresentando o objeto descrito com nitidez, como se o ouvido pudesse vê-lo por meio do efeito de visão, criado pela fantasia das palavras. Dessa forma, seguindo os procedimentos técnicos instituídos pelas convenções artísticas vigentes na poesia do Antigo Regime, o poeta comporá o Retrato de Márcia, tornando-o claro e amplificando o caráter da *donna* retratada.

Retrato descritivo: "Que seja logo o seu rosto pela pinta conhecido"

O retrato descritivo é um gênero poético que segue princípios técnicos, prescritos pelas preceptivas poéticas e retóricas vigentes no período de sua produção, e tem como objetivo emular o retrato pictórico, recorrendo às tópicas de cunho epidítico. Ele segue uma axialidade que prevê o início da pintura poética por um ponto alto descendo-se pontualmente até os pés, quando esses são também elemento

da composição. Segundo Segismundo Spina (1983), Petrarca é o primeiro poeta a reelaborar a tradição lírica de descrição, fixando a técnica de composição do retrato físico feminino. Ele institui uma ordem de descrição que, recorrendo aos recursos do mundo natural, começa do alto, os cabelos, em um ritmo descendente, e vai até o colo. Conforme o autor, o poeta busca na Natureza as tintas com que pintar o retrato da sua amada, assim, cada parte de corpo da *donna* terá um equivalente: os cabelos: ouro; os olhos: estrelas; as maçãs do rosto: rosas vermelhas; os dentes: pérolas; a carnação do rosto branca: neve; etc. (Cf. SPINA, 1983, p. 621). À vista disso, o ornato poético da beleza feminina é construído conforme a tradição de idealização da mulher e a amplificação da beleza da *donna* é feita através de metáforas agudas, que criam imagens de virtude e beleza das partes do corpo, por exemplo, o cabelo, ouro, os olhos, estrelas, a boca como rubi, a garganta, cristal, a pele, neve etc., comparando ou colocando em contraste dois planos: o real (cabelo, fronte, lábio e colo) e o imaginário (ouro, lírio, cravo e cristal).

Na composição do retrato, o poeta, por meio da técnica de descrição, *Ekphrasis*, elogia um quadro fictício produzido por um pintor, que com perspicuidade soube retratar, através da pintura, a beleza de uma *donna*. Ao usar esse recurso retórico, ele cria a ilusão da existência de um quadro anterior à escrita, fazendo com que seu discurso faça presente o retrato pintado. Esse procedimento, de acordo com Hansen (2006, p. 86), é recorrente na poesia do Antigo Regime; nele, o produtor da descrição "geralmente antecipa a exposição das imagens fictícias com a declaração que as viu diretamente ou que viu uma cópia delas" e finge que está transferindo para a enunciação a imagem pictórica. O narrador se define como intérprete que descreve os aspectos pictóricos da pintura e os interpreta topicamente; entretanto, é no momento da escrita que o poeta, recorrendo aos lugares-comuns do elogio de pessoa, adequados à matéria e ao gênero de composição, cria um modelo, e, assim, faz com que o retrato descritivo seja verossímil aos olhos/ouvidos do público.

No poema atribuído a Jerónimo Bahia, a *persona* poética inicia a descrição com uma advertência ao pintor, para que esse pinte o rosto de Marcia com excelência e perfeição: "Pintar o rosto de Marcia/Com tal primor determino/Que seja logo seu rosto/Pela pinta conhecido". No entanto, ao exigir tamanha destreza para realização da empresa, o poeta adverte a si próprio como pintor, pois o retrato será elaborado

no momento da escrita através da pena engenhosa. Esse procedimento é realizado por mãos habilidosas, guiadas com engenho e juízo, alumiado pela luz natural da graça, que norteia as proporções da fantasia. O pintor/poeta, discreto e conhecedor dos meios de representação, criará um retrato com tanto primor que será imediatamente reconhecido pelo público como pertencente à Marcia: "Que seja logo seu rosto/Pela pinta conhecido". O termo "pinta" apresenta dois sentidos no poema: o de que se pode reconhecer a *donna* por conta de um sinal marcante no seu rosto, que a torna singular, ou, no sentido figurado do termo, o de conhecer "logo à primeira, facilmente" (BLUTEAU, 1789, p. 203), por conta da destreza com que o rosto foi pintado.

É importante destacar que a descrição física da dama implica uma descrição moral, mostrando através das metáforas o seu caráter por meio da representação. Nessa perspectiva, os estudos do Hansen (2006) sobre as *Agudezas Seiscentistas* nos informam que nas práticas de representação do século XVII: "prescrevia-se que as metáforas inventadas pela faculdade intelectual do engenho deviam ser, antes de tudo, *agudas*, como o 'belo eficaz' de um efeito inesperado de sentido que maravilhava" (2006, p. 85). Louva-se, então, a agudeza e engenhosidade dos discretos – em contraste com os vulgares, que não possuem engenho –, ou seja, aqueles que têm a capacidade de relacionar conceitos distantes de maneira rápida e inesperada. O autor discreto, conhecedor dos preceitos das artes, comporá conceitos com juízo para decompô-los, estabelecendo semelhanças e diferenças entre eles. Nessa perspectiva, a formulação da metáfora nas letras do século XVII é, conforme Hansen (2006), feita com a eliminação do conectivo de comparação. Por conta da rapidez da formulação metafórica, não se precisa dizer, por exemplo, os cabelos de Márcia são como as águas do rio undoso, ou que as suas sobrancelhas são como arcos de guerra, diz-se, portanto, sem a prótase de similitude, "Anda doudo de prazer/Seu cabello por tão lindo/Pois mal lhe vay huma onda/Quando outra já lhe tem vindo", ou ainda, "Sua testa com seus arcos/Do Turco Imperio castigo/Vencido tem Solimão/Meyas Luas tem vencido". De acordo com Hansen (2006, p. 91), "As metáforas agudas relacionam duas coisas semelhantes entre si, ambas físicas, ou uma física e outra moral, ambas animadas, ou uma animada e outra inanimada etc.". Dessa forma, os poetas seiscentistas, por meio da relação de *atribuição*, aproximavam coisas diferentes em

essência, mas que se assemelhavam por meio de alguma propriedade que tinham em comum. A depender do gênero, o poeta vai selecionar os argumentos adequados, como: um linguajar apropriado; o uso de metáforas adequadas ao *ethos* elogiado; a matéria adequada ao gênero etc. Assim, implicando sempre a adequação como norma primordial de todos os passos da composição, o estilo é subordinado ao gênero, desde a invenção da matéria, passando pela disposição das formas do verso, até às figuras e ornatos da linguagem (Cf. CARVALHO, 2004, p. 97).

Seguindo o modelo de tradição descritiva da *donna,* que, como dito anteriormente, começa pela cabeça, a *persona* diz que o belo cabelo de Marcia anda doido de prazer, semelhante ao movimento das ondas do mar: "Anda doudo de prazer/ Seu cabello por tão lindo/Pois mal lhe vay huma onda/Quando outra já lhe tem vindo". A metáfora usada para o cabelo cria uma imagem de movimento, pois ao usar o verbo "andar" é como se o cabelo de Marcia tivesse pernas que se movimentam com harmonia. O movimento do cabelo é simétrico com o de um caminhar, por isso se assemelha também ao fluxo das ondas do mar, pois "mal lhe vay huma onda/ Quando outra já lhe tem vindo". O cabelo causa prazer ao se movimentar, deixando loucos os que para ele olham, ou seja, assim como o leve movimento das ondas, que deixa absorto o telespectador, e o andar compassado das pernas, o cabelo faz perder o juízo por conta das paixões que desperta.

Acerca da metáfora, Dumarsais (1824, p. 103 *apud* PERELMAN, 2005, p. 453) salienta que ela transporta "a significação própria de um nome para outra significação, que só lhe convém em virtude de uma comparação que existe na mente". Nesse sentido, as relações estabelecidas devem atender a uma memória partilhada, criando redes de sentido entre as partes do corpo e os objetos de comparação. No entanto, Perelman (2005, p.457) lembra que "a fusão metafórica, mesmo quando se trata de analogias de aspecto pitoresco, não nos põe diante de uma imagem", evocando um objeto concreto, real ou fantástico, que, em toda a sua complexa nitidez, presentaria um ser empírico. A metáfora não cria uma imagem da coisa na pessoa, mas transporta para o plano da ideia uma qualidade do objeto, por exemplo, o pescoço de Márcia não é o mármore, mas é branco como ele.

As metáforas usadas para elogiar a garganta têm como predicado de beleza a branquidão. Logo, a garganta de Márcia será descrita da seguinte maneira "O passa-

diço da voz/Nem he neve, nem he vidro/Nem mármore, nem marfim/Nem crystal, mas passadiço". Ao falar dessa parte do corpo, a *persona* usa um *incrementum*, ou seja, uma designação linguística, gradualmente ascendente, do objeto a amplificar (Cf. LAUSBERG, p. 108). Esse *incrementum* é formado pela antítese, que seleciona uma série de objetos que perdem o valor frente à própria expressão amplificada. Assim, o passadiço da voz parece a "neve", o "vidro", o "mármore", o "marfim", o "crystal", mas não é, pois está acima deles por conta da sua formosura, amplificando a branquidão da garganta.

Na penúltima estrofe do poema, é possível perceber uma relação entre a pintura e a poesia, por meio da equivalência entre o retrato pintado e a descrição da *donna*. Essa relação entre as duas artes é recorrente na poesia do Antigo Regime e ressalta a tópica horaciana do *Ut Pictura Poesis*. Paul Zumthor (1993, p.125) destaca que no grego bizantino o termo *graphein* se refere à inscrição e à imagem, assim como o verbo *escrire*, no francês antigo, significa "tanto 'desenhar' ou 'pintar' quanto traçar letras: a escritura é uma figuração", pois emula os procedimentos usados na pintura. Como ressalta Hansen (2006, p. 88), a descrição do retrato é uma transposição compositiva do engenho do poeta "que, competindo com os pintores, estiliza particularidades de *topoi* pictóricos, históricos, oratórios e poéticos de autoridades antigas por meio de procedimentos retóricos". O poeta, através da *ekphrasis*, insinua em seu poema uma imagem pictórica, confiando aos ouvidos\intelecto do leitor a tarefa de sugerir aos olhos uma imagem empírica. Há uma equivalência, portanto, entre o ver e o ler, entre a pintura e a descrição e entre o pincel do artífice e a pena do pintor. Dessa forma, todos os que têm visto/ouvido o Retrato pintado/descrito logo identificará como pertencente à Marcia, pois os recursos técnicos usados na descrição emulam com eficácia a pintura. Se no início do poema havia uma advertência para que pintor fizesse um retrato com arte e engenho, que seria conhecido rapidamente, agora a *persona* apresenta o êxito da composição, pois "Este he de Marcia o retrato/E dirá quem o tem visto/Que com ella o seu retrato/Se parece todo escrito".

Finalizando a pintura/descrição, a *persona* diz: "Mas se em cousa alguma erro/ Das que atéqui tenho dito/A' vista do tal retrato/Me retrato, e me desdigo". O ato de se retratar pode ser entendido de duas maneiras: como um elogio do poeta a si mesmo, já que, ao retratar a dama, ele se retrata como pintor, mostrando a sua capacidade de produzir um poema elevado por meio de metáforas agudas; ou, num sentido mais viável, como um pedido de desculpa, retirando o que foi dito, se o leitor julgar que a obra não foi realizada com primor. Ao dizer que se o retrato não for uma cópia fiel de Marcia ele vai "Desdizer", a *persona* comete uma ironia enquanto tropo; ao mesmo tempo em que é irônico, o poeta não vai "desdizer", pois teria que apagar todo o poema que já foi lido/escutado, assim, torna-se impossível desdizer o que já foi dito. Ao recorrer a esse procedimento retórico, o poeta abre a possibilidade para que o auditório se aproprie do poema pelo intelecto, participando da sua totalidade. Logo, o olho/ouvido do leitor analisa cada parte do retrato, processando e julgando o procedimento empreendido, e reconhece os lugares-comuns da pintura na poesia e por isso consegue, ao final do poema, criar uma imagem totalizante da *donna* retratada, uma pintura una de beleza e perfeição.

Referências

A Fênix Renascida, Ou Obras Poéticas Dos Melhores Engenhos Portuguezes. Tomo II. Lisboa: Officina dos Herd. de António Pedrozo Galram, 1746.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Prefácio e introdução de Manuel Alexandre Júnior. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005. Obras Completas de Aristóteles (Coord. António Pedro Mesquita), Vol. VIII, Tomo I.

BLUTEAU, Rafael. *Diccionario da Lingua Portugueza*. Tomo II. Liboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789.

CARVALHO, Maria do Socorro Fernandes de. *Poesia de Agudeza em Portugal*. Campinas, Sp: [s.n], 2004. [Tese]

HANSEN, J.A. *Agudezas Seiscentistas*. In: Floema – Caderno de Teoria e História Literária. Ano II, n. 2 A, out. 2006. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2006.

_____. *Categorias epidíticas da ekphrasis*. São Paulo: Revista USP, nº 71, 2006.

_____. *Letras coloniais e historiografia literária*. Matraga: Rio de Janeiro, v. 18, p. 13-44, 2006.

LAUSBERG, Heinrich. *Elementos de retórica literária*. 5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

PÉCORA, Alcir. *Máquina de Gêneros*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
PERELMAN, Chaim. *Tratado da Argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; [revisão de tradução Eduardo Brandão]. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
SPINA, Segismundo. *Três Fases de Um Processo Descritivo*. Sepata da Rev. Univ. Coimbra, vol. 30. Lisboa: Coimbra Editoda, 1983. Disponível em: < https://books.google.com.br/books?id=-JN_IQOc_79kC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false > Acesso em: 21 de Jul. de 2017.
ZUMTHOR, Paul. A letra e a voz: A "literatura" medieval. Tradução: Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Fereira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SESSÃO TEMÁTICA

ACURÁCIA DE CONVERSÃO GRAFOFONÊMICA NA RELAÇÃO ENTRE FLUÊNCIA E COMPREENSÃO LEITORA EM ESTUDANTES DE 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CRISTIANE VIEIRA COSTA ABREU[1]
RONEI GUARESI[2]

Introdução

O objeto linguístico pode, a depender de seu delineamento, ter relações bastante estreitas com outras ciências, que tanto podem lhe tomar emprestados como lhe fornecer dados (SAUSSURE, 1995). Nesse sentido, essas relações têm possibilitado inúmeros estudos, entre outros aspectos, aos que se referem aos processos relacionados à decodificação e à compreensão textual, habilidades que precisam ser desenvolvidas especialmente na escola.

Segundo Dehaene (2012), para o aprendizado da leitura é necessário reciclar certas áreas do cérebro, já que seu aprendizado não é natural, como é a fala. A principal dessas áreas é a região occípito-temporal ventral do hemisfério esquerdo.

Ler, assim como escrever, não é uma atividade simples. Na relação entre prática leitora e escrita, aquela envolve o domínio de diversos aspectos da língua, os quais colaboram na consolidação da aprendizagem da escrita (SMITH, 1999). Ou seja, a prática leitora favorece a apropriação de diversos recursos da modalidade escrita. No que diz respeito ao impacto da leitura no processamento cognitivo humano, estudos de neuroimagens identificaram diferenças de processamento cognitivo quando na comparação entre letrados e iletrados (DEHAENE, 2012; MORAIS,

1. Psicopedagoga e mestranda em Linguística na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. crisvc10@gmail.com.

2. Doutor em Letras pela PURS. Professor adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. roneiguaresi@uesb.edu.br.

2014), descobertas que fazem com que outros pesquisadores especulem a melhoria do capital humano e isso justificaria o fato de uma sociedade ser mais bem sucedida que outra (BECKER E WÖBMANN, 2009).

Para desenvolver a competência leitora, é necessário, além de conhecer o sistema alfabético, ter fluência e compreender o que está sendo lido, assim como participar ativamente de práticas sociais letradas (GUARESI, 2017). A leitura é uma competência linguística influenciada por diversos processos cognitivos e resulta de dois componentes principais: a decodificação de palavras e a compreensão. Nesse sentido, considera-se a leitura como uma habilidade linguística que envolve desde o reconhecimento de palavras até a análise do seu conteúdo. A escola, portanto, como instituição social que tem como incumbência formal o ensino de leitura e escrita, deve promover domínio dessas habilidades. Uma das razões, segundo Scliar-Cabral (2009), para a ocorrência do descompasso entre os esforços desenvolvidos e os resultados obtidos é a falta de uma melhor compreensão de processos que subjazem a leitura e sobre os princípios que sustentam o sistema de escrita e leitura do português brasileiro.

Entendemos que a consolidação de um sistema cultural e complexo, como é a apropriação proficiente da leitura e da escrita, envolve um conjunto importante de variáveis, tanto do âmbito linguístico, quanto do cognitivo e do psicossocial, numa relação de intercolaboração e interdependência entre as variáveis envolvidas. Desse modo, tal entendimento não coaduna com a ideia de um módulo de linguagem inato[3], de certa forma independente de outros componentes linguísticos e/ou cognitivos e psicossociais.

Sob a perspectiva Psicolinguística, há modelos de processamento da leitura que sustentam teoricamente este estudo, o Modelo *Bottom-up* e o *Top-down* e o Modelo da Dupla Rota. Tais modelos orientam a investigação do processamento cognitivo da leitura e permitem especularmos acerca da compreensão de textos, objeto de análise neste estudo. Aqui, a análise de nossos dados ocorre em diálogo com as contribuições dos estudos das neurociências com o propósito de entender

3. Na clássica obra *Aspects of the Theory of Syntax,* publicada em 1965, Noam Chomsky expôs os princípios do que veio a ser chamado de Gramática Gerativa, paradigma que revolucionou a Linguística como área de conhecimento.

como certos fenômenos do processamento da linguagem ocorrem no cérebro. Por fim, este estudo situa-se em um campo de abordagem que contempla a aquisição e o aprendizado inicial da leitura e da escrita com o intuito de mais bem entender a relação entre o desempenho da fluência, em especial aspectos do âmbito da acurácia na conversão grafofonêmica, e a compreensão leitora em escolares do 4º ano do ensino fundamental.

A leitura compreensiva assume um papel de grande destaque atualmente, uma vez que o seu domínio é essencial para o acesso aos saberes acumulados socialmente e às situações gerais do cotidiano. O sucesso escolar, a inserção e a promoção social, assim como a emancipação do indivíduo enquanto cidadão, dependem, em grande parte, da capacidade de ler e, acima de tudo, de compreender. A competência de ler tem um papel preponderante na sociedade de hoje, facilitando o acesso à cultura e ao conhecimento socialmente acumulado. Em seguida, esses aspectos que sustentam teoricamente nosso estudo são mais bem detalhados.

Pressupostos psicolinguísticos de processamento da leitura

Ler é uma atividade cognitiva complexa, mediante a qual o leitor pode atribuir significado a um texto escrito (SOLÉ, 1989). Para Morais (1997), ler não é apenas uma atividade sensorial, mas sim cognitiva. Para o autor, a leitura é, portanto, uma atividade complexa que implica a conjunção coordenada de competências gerais (conhecimentos gerais, atenção e memória) e uma competência específica (capacidade de tratar da informação escrita). Segundo Dehaene (2012), a leitura é habilidade que consiste em partir da informação visual para seu acesso aos valores sonoros correspondentes (decodificação grafofonêmica). O ato de ler é processo complexo em que múltiplos sistemas independentes se correlacionam, mas se baseiam em dois grandes eixos: reconhecimento de palavras e compreensão do texto escrito (SALLES e PARENTE, 2002).

Para Morais (2014), o aprendizado da leitura tem como condição, inicialmente, o reconhecimento pelo aprendiz do princípio alfabético e, posteriormente, o conhecimento das correspondências entre fonemas e grafemas, entre fala e escrita.

O passo seguinte no curso de apropriação da leitura é o da compreensão leitora, competência estreitamente relacionada ao processamento automático do conhecimento relativo às correspondências entre grafemas e fonemas.

Um escolar no início do processo de aprendizagem da leitura, utiliza a maior parte da atenção na decodificação, assim emprega uma pequena parte da sua atenção no processo de compreensão, já que os recursos cognitivos disponíveis da memória de trabalho são bastantes limitados. Com a progressão da seriação escolar, normalmente há a melhora da automaticidade do reconhecimento visual das palavras e, consequentemente, há a melhora da compreensão leitora. Segundo Dehaene (1999), com o processamento a mais rápido das relações grafofonêmicas, maior parte da sua atenção pode ser deslocada para processos ligados à compreensão. Ainda em decorrência da automatização, os recursos cognitivos necessários ao reconhecimento das relações entre fala e escrita são menos requisitados, de modo que se torna possível o acesso ao significado, permitindo certo nível de compreensão leitora.

Para Morais, Leite e Kolinsky (2013), a leitura proficiente requer uma habilidade específica e outras habilidades mais gerais. A habilidade específica de que falam os autores é a competência de identificação das palavras escritas. É assim denominada, específica, porque os circuitos cerebrais constituídos no aprendizado dessa habilidade não servem para nenhuma outra função. Por outro lado, as habilidades mais gerais são várias. Entre elas, os autores supracitados listam atenção, memória de trabalho, conhecimento lexical e de gramática da língua, conhecimento semântico e enciclopédico, raciocínio, capacidades de análise e síntese e tudo o que também é mobilizado pela fala. As diferenças entre o nível de leitura desses indivíduos dependem ou do componente específico ou dessas habilidades mais gerais (MORAIS, LEITE, KOLINSKY 2013).

Nas palavras de Morais, Leite e Kolinsky (2013, p. 18), o que diferencia os leitores que atingiram o estágio final do aprendizado da leitura são “as suas capacidades cognitivas, os conhecimentos e as estratégias de processamento de informação que utilizam na leitura”. Os disléxicos, embora estejam preservadas as habilidades mais gerais, apresentam dificuldade acentuada de aprendizado justamente por algum comprometimento na habilidade específica de reconhecimento da escrita.

Para os autores, na maioria dos maus leitores, há falta de automatização da habilidade de identificação das palavras escritas e isso dificulta a leitura e o acesso ao significado. Contudo, há uma relação interativa entre a aquisição e o aprendizado da habilidade de identificação das palavras escritas e o desenvolvimento das capacidades cognitivas, ou seja, ao mesmo tempo essas habilidades são interdependentes e intercolaborativas.

Bottom-up e *top-down* e a relação com compreensão

As pesquisas sobre leitura têm pouco mais de cem anos. Porém, os trabalhos, cuja preocupação principal era a teorização do processo de leitura na forma de modelos explícitos, só começaram a despontar a partir da década de 60. De acordo com Moita Lopes (1996), diferentes linhas teóricas tratam da leitura em três abordagens: modelo ascendente, modelo descendente e modelo interativo, sendo a principal diferença entre eles a direção do fluxo de informação.

A leitura fluente é resultado, portanto, da interação de dois processos ao mesmo tempo distintos e complementares: *Bottom-up* e *Top-down*. O processamento cognitivo de leitura chamado de *Bottom-up* é centrado no texto e considera a leitura como um processo linear e ascendente na medida em que parte da identificação das letras e depois de palavras. O processamento *Bottom-up* ocorre das unidades menores para as maiores, com as pistas visuais do texto em destaque e é utilizado quando o leitor é iniciante e/ou tem poucos conhecimentos prévios sobre o conteúdo ou a linguagem do texto (KIPPER, 2012), especialmente em relação ao léxico.

Segundo Scliar-Cabral (2008), à medida que esse leitor não necessitar direcionar tanta atenção a aspectos mais básicos da leitura, há o processamento na direção caracterizada pelo modelo *Top-down,* ou seja, a direção de processamento da leitura ocorre das unidades maiores para as menores. Essa direção permite ao leitor fazer antecipações e predições sobre o conteúdo do texto.

Os processos cognitivos são distribuídos por vastas regiões do sistema nervoso central, partindo do pressuposto de que os neurônios, simultaneamente, enviam informações por meio dos axônios (*output)* e recebem por meio dos dendritos (*input)* (SCLIAR-CABRAL, 2010). A leitura, como qualquer ato de comunicação, co-

meça por um ato voluntário, com vistas a um determinado fim, no qual a atenção desempenha um grande papel. Segundo ainda Scliar-Cabral (2010), depois do processamento nas áreas primárias da visão, o *output* é canalizado em direção à região occípito-temporal ventral do hemisfério esquerdo, que é a região que desempenha um papel precoce e específico na reconhecimento da palavra escrita.

Segundo Dehaene (2012), existe, após o reconhecimento da palavra escrita na região occípito-temporal ventral esquerda, a passagem do escrito aos fonemas e a passagem do escrito ao significado. A primeira está para aspectos *Bottom-up* e a segunda relaciona-se ao processamento *Top-down*.

A escolha do processo a ser utilizado irá depender de diversas variáveis: tipo de texto, objetivo de leitura, conhecimentos prévios do leitor (entre os quais a experiência leitora), perfil cognitivo (PEREIRA, 2010) e a automatização do reconhecimento visual dos grafemas e o consequente acesso a seus correspondentes fonêmicos (GUARESI e OLIVEIRA, 2015). A ressignificação do sentido pretendido pelo escritor, na leitura proficiente, é resultado do cruzamento da informação textual - processo *Bottom-up* - com o conhecimento prévio sobre o tópico - processo *Top-down.* A automatização de processos mais básicos da leitura permitirá redirecionamento dos processamentos cognitivos que ocorre na leitura – *Top-down* e *Bottom-up* (PEREIRA, 2010; STREY, 2012). Ou seja, a automatização do reconhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas permite que o leitor proficiente realize a leitura em ambas as direções e isso favorecerá a compreensão.

Dupla rota como modelo psicolinguístico de processamento da leitura

Dupla Rota (ELLIS e YOUNG, 1988) é modelo inspirado em fluxogramas de processamento de informação e pressupõe a operação de dois processos em paralelo, o de reconhecimento visual direto, também chamado lexical, e o de decodificação fonológica. Existem, portanto, nessa perspectiva, duas vias paralelas no processamento da palavra escrita: a via fonológica e a via lexical.

Segundo Coltheart (1993), a concepção de leitura segundo a Dupla Rota foi enunciada inicialmente por De Saussure (1922, p. 34), quando este afirma que lemos de duas maneiras; a palavra nova ou desconhecida é decomposta letra por

letra, mas uma palavra comum ou familiar é vista em um único vislumbre, sem preocupação com as letras individuais, ou seja, sua forma visual funciona como um ideograma.

Os modelos de Dupla Rota de leitura em voz alta postulam que existem duas rotas da palavra impressa à fala: uma rota lexical e uma rota não lexical. Segundo Coltheart (1993), a leitura pela rota lexical envolve procurar uma palavra em um léxico mental e a leitura pela rota não lexical não faz referência a esse léxico. Assim, a leitura em voz alta de um sistema de escrita alfabético pode ocorrer, pelo menos, de duas maneiras: por meio de um processo visual direto (Rota Lexical) ou através de um processo envolvendo mediação fonológica (Rota Fonológica). Recebem, consequentemente, o nome de Modelos de Leitura de Dupla Rota (ELLIS, 1995; HILLIS e CARAMAZZA, 1992).

Para Scliar-Cabral (2008), o modelo da Dupla Rota pode ocorrer a partir de duas vias paralelas no processamento da palavra escrita: a via *fonológica* ou *sublexical* e a via *lexical* ou *visual, ortográfica*. A via fonológica, também chamada de via indireta, é responsável pela conversão dos grafemas em fonemas e depois ocorre o acesso à significação. Essa rota é normalmente usada quando o leitor é iniciante ou diante de palavras raras, novas ou com ortografia irregular.

Dehaene (2012), consonantemente, destaca que diante de palavras novas, com ortografia irregular, nossa leitura tende a utilizar a via fonológica, mediante a decodificação dos grafemas em fonemas para posterior análise do significado. Pelo contrário, diante de palavras frequentes ou regulares, a via utilizada é a lexical, direta, a qual acessa desde o início a palavra e o significado no léxico ortográfico para depois acessar a pronúncia.

Delineamento do estudo

O presente estudo pode ser considerado do tipo exploratório, descritivo e transversal. A análise dos dados foi essencialmente qualitativa.

A avaliação da variável *fluência leitora* ocorreu por meio da leitura oral de um texto narrativo recomendado para o 4º ano, intitulado "O sonho de Maria" com 496 caracteres. O levantamento de dados dessa variável constituiu-se na contabilização de desvios na conversão grafema-fonema (omissões, repetições, trocas, adições e inversões) e a compreensão leitora por meio de respostas orais a oito (8) questões abertas de compreensão. A leitura oral do texto e as respostas foram gravadas utilizando o software Audacity, por meio de um microfone Karsect (cardioide), de cabeça unidirecional. O equipamento foi conectado a um notebook e os arquivos resultantes das gravações foram salvos na extensão *way file*. Participaram deste estudo 30 estudantes do 4º do Ensino Fundamental, entre 8 e 11 anos, de ambos os sexos, de uma escola pública no interior da Bahia. O critério de inclusão no estudo foi a autonomia na leitura, isto é, os estudantes deveriam ter a capacidade de ler, mesmo com dificuldade, sem ajuda externa. O escolar foi instruído a realizar a leitura silenciosa do texto anteriormente à gravação da leitura oral com o objetivo de minimizar o surgimento de dificuldades na decodificação grafema-fonema durante a gravação da leitura oral.

Estudos defendem que a automatização do processo de decodificação facilita a fluência do texto (PEGADO, 2015; DEHAENE, 2012), a qual tem grande influência no processo de compreensão leitora. Em função disso, nossa hipótese de trabalho é de que há estreita relação entre fluência e compreensão leitora. Quanto melhor for o desempenho da acurácia na conversão das letras em seus respectivos sons, melhor será o desempenho na compreensão do texto lido. Nesse sentido, o estudo objetivou avaliar a relação entre o desempenho da fluência por meio da acurácia na conversão grafema-fonema, esta avaliada pelas trocas, repetições, adições, omissões e transposições de letras, sílabas e/ou palavras e a compreensão da leitura oral em escolares do 4º ano do ensino Fundamental.

O material de leitura e as questões de compreensão foram impressos em folha de papel sulfite, com fonte Arial 14 e espaçamento 1,5 entre as linhas. O levantamento dos dados dessa variável se deu por meio da constituição de uma banca

de 3 juízes, cuja orientação foi atribuir 3 para respostas plenamente adequadas, 2 para respostas aceitáveis, 1 para respostas que muito indiretamente respondiam a questão e 0 para ausência de respostas ou respostas equivocadas (escore máximo de 24 pontos). Cada sujeito avaliado obteve uma nota de cada juiz. Diante desses julgamentos determinaram-se os resultados absoluto e ajustado. O resultado absoluto foi resultado da soma dos três julgamentos, dividido por três. Para o resultado ajustado, a nota mais discrepante foi eliminada e consideramos apenas as outras duas notas mais próximas, somadas e divididas por dois.

Os dados das variáveis *acurácia* e *compreensão leitora* foram tabulados em arquivo do excel para análise quantitativa dos desvios na conversão grafema-fonema e do desempenho em compreensão e a relação entre elas. Os escolares foram organizados em cinco (5) grupos de acordo com o tempo de leitura em segundos dispensado, individualmente, para a realização da leitura oral do texto (até 60 segundos, entre 60 e 90 segundos, 90 e 120, 120 e 150 e 150 segundos em diante). Para a aquisição da média de conversão grafema-fonema por segundo dividiu-se a quantidade de caracteres do texto por tempo de leitura em segundos. Dentre os 191 escolares, foram selecionados, de forma aleatória, seis (6) escolares de cada grupo, totalizando 30 escolares nesta amostra.

Resultados e discussões

Contabilizaram-se, portanto, dados acerca dos desvios na conversão grafema-fonema, ou seja, omissões, repetições, trocas, adições e inversões (relativo à fluência leitora) de cada um dos sujeitos e dados acerca da variável compreensão leitora, tanto os resultados absolutos quanto os ajustados.

Na figura abaixo, é possível visualizar os resultados encontrados no estudo, relacionando a média do tempo de leitura em segundos por número de caracteres do texto lido e a quantidade dos desvios na conversão grafofonêmica com o desempenho da compreensão leitora.

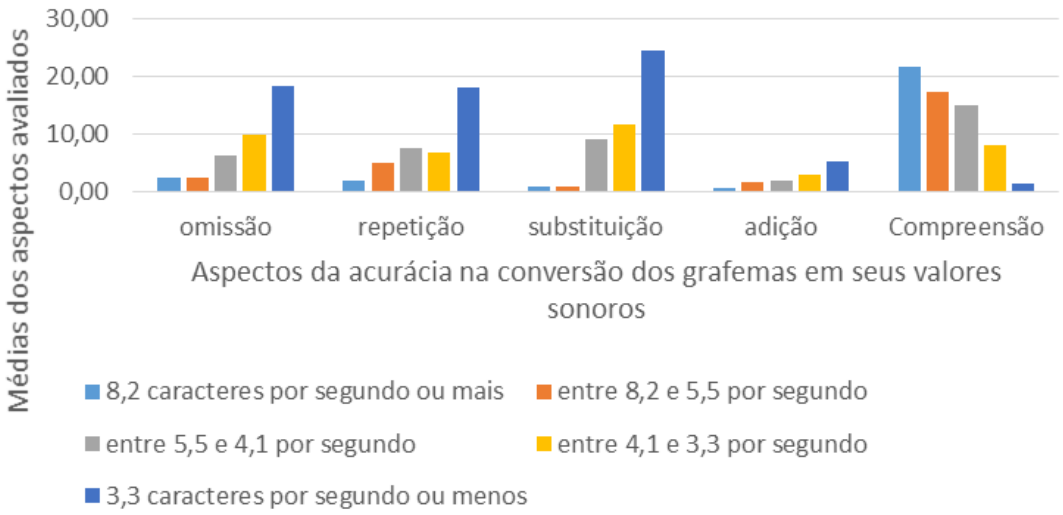


Gráfico 1. Desvios de conversão de grafemas em seus valores sonoros dos grupos avaliados neste estudo.
Fonte: o autor.

Observamos, a partir da análise qualitativa dos dados obtidos, estreita relação entre desvios de conversão grafofonêmica e compreensão leitora, quanto maior a ocorrência de trocas, omissões, repetições, adições de letras, sílabas ou/e palavras na leitura oral, menor foi o desempenho na compreensão do texto. É possível observar, ainda, que os desvios na conversão grafofonêmica ocorrem em maior frequência pelas substituições e omissões e em menor frequência pelas adições e inversões/transposições.

Os resultados encontrados na conversão grafofonêmica por segundo na relação com a compreensão leitora permitem concluir que o grupo que leu em até 60 segundos converteu em média 8,2 caracteres por segundo e obteve uma média de 23 pontos em compreensão leitora, em contrapartida, o grupo que leu a partir de 150 segundos converteu em média 3,3 caracteres por segundo e obteve média de 3 pontos em compreensão leitora.

É possível afirmar que, de maneira geral, conforme aumentam os desvios na conversão grafema-fonema, a compreensão leitora diminui e o tempo médio despendido para os sujeitos lerem o texto é maior em leitores menos fluentes. Nosso estudo está em consonância com Bovo *et al*. (2016), os quais, entre outros aspectos,

afirmam que o tempo de leitura é um excelente indicador do nível de compreensão.

A Figura 2, abaixo, representa os resultados encontrados no estudo, relacionando os grupos selecionados por tempo de leitura na relação entre o desempenho na conversão grafofonêmica e a compreensão. Como podemos confirmar, há uma relação inversamente proporcional, entre desvios de conversão grafofonêmica e desempenho na compreensão leitora. Os resultados desses grupos mostram a forte relação entre as variáveis aqui em estudo.

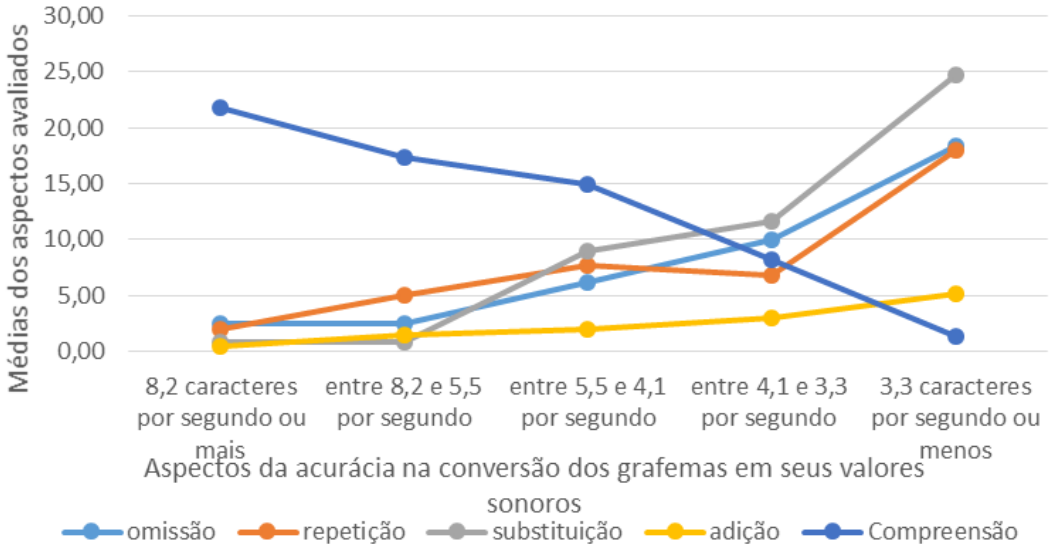


Gráfico 2: Relação entre desvios de conversão grafofonêmica e performance em compreensão leitora
Fonte: o autor.

É possível, a partir da observação dos dados, afirmarmos que leitores iniciantes e/ou menos fluentes apresentam maior número de desvios de conversão grafofonêmica por, provavelmente, usarem, preferencialmente, a rota fonológica e o modelo ascendente. Ou seja, ao que parece, a falta de reconhecimento automático dos grafemas impõe uma conversão grafofonêmica no nível de cada grafema individualmente (via fonológica) e isso expõe o leitor iniciante a maior probabilidade de cometer desvio de conversão. Ou seja, a falta de fluência força o processamento pelas vias fonológica e ascendente, as quais, além de consumir a gama essencial-

mente limitada de recursos cognitivos da memória de trabalho, sujeita o indivíduo a maior possibilidade de desvios de conversão. A ausência de fluência, a nosso ver, consumiu com os recursos de memória de trabalho e não permitiu o acesso aos conhecimentos prévios, comprometendo eventuais antecipações e predições, características caras da leitura compreensiva, segundo Machado (2012) e Scliar-Cabral (2008), incorrendo em maiores desvios de conversão grafofonêmica.

Apesar de serem crianças de faixa etária comum e de estarem todas matriculadas nos mesmos níveis escolares, foram encontradas crianças que levaram muito tempo para ler o texto, as quais normalmente apresentavam uma compreensão muito baixa do material lido, enquanto outras, as que mostraram maior fluência leitora, igualmente mostravam maior compreensão leitora.

Considerações finais

A leitura é uma atividade complexa que exige o emprego de muitos processos cognitivo-linguísticos interdependentes e intercolaborativos. Dentre eles, o reconhecimento de palavras e a compreensão do que é reconhecido são operações fundamentais. O estudo abordou as relações entre os processos de reconhecimento de palavras e de compreensão de leitura textual. Os resultados encontrados revelam uma relação estreita entre qualidade na conversão grafofonêmica e compreensão leitora. Ou seja, quanto menos desvios de conversão maior o desempenho no teste de compreensão.

Os resultados apontaram que as dificuldades na decodificação do texto escrito podem afetar a organização prosódica estabelecida pelo leitor, o que dificulta a fluência na leitura e, possivelmente a compreensão. Desse modo, conjecturamos que a prosódia pode ser um fator mediador parcial para mensurar a relação entre velocidade de decodificação e capacidade de compreensão.

Os resultados desta pesquisa estão, portanto, de acordo com a literatura que aponta para o reconhecimento das palavras como uma habilidade necessária para compreender um texto, ou seja, a leitura fluente é uma habilidade preditiva para a compreensão (MARTINS e CAPELLINI, 2014).No entanto, índices muito baixos de fluência e compreensão, encontrados em escolares com a mesma faixa etária e mesmo nível escolar nosso estudo, permitem questionamentos que podem ser

discutidos em estudos futuros: a) a fluência leitora é condição determinante para a compreensão? E ainda, b) que outras variáveis cognitivas e psicossociais colaboram na explicação de atraso no aprendizado inicial da leitura? e c) A entonação é uma variável que colabora na compreensão?

Referências

BOVO, E. B. P.; LIMA, R. F. de; SILVA, F. C. P. da; CIASCA, S. N. Relações entre as funções executivas, fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 2016; v. 33, n. 102: p. 272-282.

BOUJON, C.; QUAIREAU, C. *Atenção e aproveitamento escolar*. Tradução de Ana Paula Castellani. São Paulo: Loyola, 2000.

BECKER, S.; O., WÖßMANN, L. Was Weber wrong? A human capital theory of protestant economy history. *The Quarterly Journal of Economics*, may 2009, p. 531-596.

COSTA, J. C. da; PEREIRA, V. *Linguagem e cognição*: relações interdisciplinares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

COLTHEART, M.; CURTIS, B.; ATKINS, P.; HALLER, M. Models of reading aloud: Dual-Rote and parallel-distributedprocessing approaches. Psychological Review, v. 100, n. 4, p. 589-608, 1993.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.* Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

ELLIS, A.W.; YOUNG, A.W. (1988). *Human Cognitive Neuropsychology*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

ELLIS , A. W. (1995). Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas

HILLIS, A. E. & CARAMAZZA, A. (1992). The reading process and its disorders. Em D. I. Margolin (Org.), Cognitive neuropsychology in clinical practice (pp. 229-261). New York, Oxford: Oxford University Press.

GUARESI, R. Repercussões de descobertas neurocientíficas ao ensino da escrita. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade.* Salvador, v. 23, n. 47, p. 51-62, jan./jun., 2014.

MACHADO, G. Aspectos cognitivos envolvidos no processamento da leitura: contribuição das neurociências e das ciências cognitivas. *In:* PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (orgs.) *Estudos sobre Leitura*: Psicolinguística e Interfaces. EDIPUCRS. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/estudossobreleitura.pdf.>. Acesso: 25 de julho de 2016.

Morais, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R.. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS. – Porto Alegre. Editora Penso, 2014.

MARTINS, C. *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever.* Penso Editora, p. 17-48, 2013.

MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia* (Campinas), p. 499-506, 2014.

PEGADO, F. Aspectos cognitivos e bases cerebrais da alfabetização: um resumo para o professor. In. PEREIRA, V.; NASCHOLD, A.; GUARESI, R.; PEREIRA, A. *Aprendizado da leitura.* Natal: EDUFRN. 2015.

PEREIRA, V. W. Aprendizado da leitura e consciência linguística. In: IX ENCONTRO DO CELSUL, Palhoça, SC. *Anais...* Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010, p. 1-11.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia*: Reflexão e Crítica, 15, 2000.

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento bottom-up na leitura. *Veredas On-line – Psicolinguística* – 2/2008, P. 24-33 – PPG LINGÜÍSTICA/UFJF – Juiz de Fora - ISSN 1982-2243, 2008.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre; Artes Médicas,1998.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

STREY, C. Resumo: a relevância do objetivo de leitura. *In:* PEREIRA, V. W.; GUARESI, R. (orgs). *Estudos sobre a leitura:* Psicolinguística e interfaces. EDIPUCRS. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22194>. Acesso: 28 de março de 2016.

SESSÃO TEMÁTICA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RENATA DA SILVA POSSO[1]
ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO[2]

Introdução

O presente estudo tem como objetivo discutir o projeto de pesquisa apresentado ao Mestrado Acadêmico em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz.

A temática escolhida remete ao processo de alfabetização e letramento no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, considerando as especificidades da realidade encontrada pelo professor numa sala de aula com o público atendido que atualmente contempla adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Essa oportunidade de retorno à escola para o acesso à leitura e escrita é preconizada por Freire:

> Uma sociedade justa dá oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas. A consciência criadora e comunicativa é democrática (FREIRE, 1999, p. 38).

O interesse pela pesquisa surgiu a partir da minha prática como professora do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, desde 2001. Ao longo desses

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens de Representações da UESC. É graduada em Pedagogia pela UECE. E-mail: renataposso@gmail.com

2. Doutora em Letras Vernáculas pela Universidade de São Paulo. É coordenadora do Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal de Sergipe e colabora com o Mestrado em Letras: Linguagens e Representações da UESC. E-mail: icmazevedo2@gmail.com.

anos de experiência docente, foi possível observar o comportamento dos alunos, além das diversas manifestações dos educadores sobre o trabalho docente no cotidiano da escola e nas rodas de conversa nos momentos de formação continuada.

Além da variação de faixa etária, outro aspecto observado foram os diferentes níveis de aprendizado dos alunos, aumentando ainda mais a heterogeneidade da turma. Enquanto haviam alunos que estavam em contato com a educação formal e escolar pela primeira vez, alguns já conseguiam identificar as letras e escrever o próprio nome, outros conseguiam ler mas não conseguiam escrever e, assim cada aluno trazia uma realidade e uma familiaridade com a leitura e a escrita diante de suas experiências.

Afirmando o que foi apresentado por Freire (1999, p. 37): “as massas descobrem na educação um canal para um novo status e começam a exigir mais escolas”, a realidade multifacetada presente nas turmas de EJA trazem em comum a necessidade da aquisição do processo de alfabetização e letramento desses sujeitos que, mesmo com suas palavras e sentimento simples, compreendem que o domínio da leitura e escrita pode auxiliar ao se estabelecer de forma diferente na sociedade.

Problematização

A formação inicial do professor que está no cotidiano da sala de aula do primeiro segmento da EJA normalmente é a Pedagogia, essa formação não traz os pressuposto teóricos e metodológicos necessários e, assim, não satisfaz o domínio das competências exigidas para cumprir seu papel com a excelência esperada.

Ao longo da formação inicial são pertinentes estudos sobre psicologia da aprendizagem, história da educação, legislação de ensino, ensino da língua portuguesa e outras disciplinas muito contribuem, mas não são suficientes para fazer compreender ao certo como se dá a alfabetização e o letramento na sua prática na EJA.

A necessidade de lidar com a educação de adultos é discutida por Loroño:

> nos encontramos em um momento de cambio em el sistema educativo y por lo tanto del sistema de EA que nos remite a um modelo professional ligado a la reflexión sobre la práctica y, ello, dentro de um mundo professional socializado em el individualismo y, además, em um mundo social caracterizado por la competencia (MARTÍNEZ, 1999, p. 131).

O que foi discutido, à época da graduação, abrangeu a infância e pouco foi tratado sobre a educação de jovens, adultos e idosos, às atenções estiveram voltadas a psicologia da infância e adolescência, a psicogênese da leitura e escrita, também, esteve focada na infância, quando lidamos com essa heterogeneidade existente na EJA, percebemos o quanto ficou falha a formação inicial nesse aspecto, e que não conseguimos dar conta de tantas especificidades que a docência requer no cotidiano da prática educativa.

Sendo assim, indagamos: Quais desafios e limites o professor encontra na alfabetização e no letramento desses alunos de natureza tão diversificada (adolescentes, jovens, adultos e idosos)? O que é necessário para garantir o sucesso no processo de alfabetização e letramento na realidade da educação e jovens e adultos? Quais saberes necessários a prática do professor para a alfabetização e o letramento de alunos da educação de jovens e adultos?

Com essas indagações pretendemos chegar a resultados que possam fornecer subsídios para a prática docente diante de uma realidade complexa e desafiadora, a fim de contribuir para a transformação social dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Objetivos

Objetivo geral

Compreender os saberes necessários aos professores para que aconteça a alfabetização e o letramento dos alunos do primeiro segmento da educação de jovens e adultos.

Objetivos específicos

- Investigar os desafios que o professor encontra durante o processo de alfabetização e letramento numa turma de natureza tão diversificada (adolescentes, jovens, adultos e idosos) de alunos do primeiro segmento da EJA;

- Conhecer as contribuições e limitações da formação inicial e continuada de professores que atuam no primeiro segmento da EJA;
- Entender como educadores compreendem o sucesso no processo de alfabetização e letramento na realidade da educação e jovens e adultos;
- Descobrir o que é necessário para garantir o sucesso no processo de alfabetização e letramento na realidade da educação e jovens e adultos.

Base teórica preliminar

Na década de 80, as discussões sobre o uso social da leitura e da escrita trazidas por Paulo Freire, acabaram por abalar os modelos de alfabetização usados no Brasil. Ao discutir o método Paulo Freire, Street (2015, p. 150) compreende que a contestação do modelo "bancário" de ensino trabalhado nas campanhas de alfabetização no Terceiro Mundo deu abertura para uma abordagem que parte de conscientização.

Os métodos sintéticos e analíticos, que padronizavam a aprendizagem da leitura e da escrita e trabalhavam a alfabetização como o ensino das habilidades de codificação e decodificação, perderam espaço com a teoria construtivista.

Sobre a ação educativa dos docentes numa visão tradicional Barbato afirma:

> Os educadores e educadoras, quando assumem uma posição tradicionalista, geralmente reeditam versões de suas experiências pessoais de aprendizado na escola com a leitura de cartilhas e um trabalho que é, essencialmente, uma crença no fônico e que o saber ler e escrever depende, basicamente, de operações de soma de habilidades cujo ensino depende de pré-requisitos relacionados à aprendizagem das partes menores da palavra em direção às maiores (MAGALHÃES, 2012, p. 316).

Nesta abordagem, o processo de aquisição da leitura e da escrita depende diretamente da relação do educando com a cultura escrita, pois o aprendizado se dá a partir da ação e reflexão.

À medida que o aluno vivencia e é estimulado por uma intervenção docente criativa e desafiadora, acontece a apropriação da leitura, da língua escrita e de novos aprendizados. Sendo assim Kleiman salienta que,

> Eximem-se dessas conotações os sentidos que Paulo Freire atribui à alfabetização, os quais a vêem como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e da libertação (KLEIMAN, 2014, p. 16).

Ainda com a abordagem do uso social da leitura e da escrita, ampliando seu conceito para a compreensão do mundo, novos estudos foram acontecendo e despertando para a necessidade em considerar os aspectos sociais frente às novas demandas dos estudos linguísticos, desta forma, uma reflexão sobre a aprendizagem da língua portuguesa mais voltada para o aluno e sua formação integral.

A partir da década de 90, na tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita e os sobre a alfabetização, desta forma, junto com os estudos surgiu o conceito de letramento e suas várias discussões.

Os estudos feitos por Kleiman (SOARES, 2002) trazem o conceito de letramento "como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos". Posteriormente, a mesma autora declara entender o letramento "como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita".

Nessa mesma perspectiva, em seus estudos Magda Soares (2002) afirma que letramento "são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade".

As práticas de letramento, para Kleiman (2012, p. 77) estão ligadas "a concepção cultural mais amplas de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais". Reitera Street, ao atribuir a neutralidade ou autonomia do letramento é uma forma de mascarar a dimensão de poder, o "uso do termo ideológico para descrever essa abordagem, em vez de termos menos contenciosos ou carregados com cultural, sociológico etc., porque ele indica bem explicitamente que as práticas letradas são aspectos não da cultura como também das estruturas de poder." (STREET, 2014, p. 172).

Sendo assim, o contexto social influencia diretamente nas práticas de leitura e escrita, assim sendo, as capacidades individuais são distintas e os contextos de uso da leitura e da escrita também diferem de um indivíduo para outro e de uma sociedade para outra.

E para lidar com a complexidade atual das situações pertinentes da interação vivida no cotidiano da EJA, faz-se necessário que os cursos de formação de alfabetizadores "direcionem as práticas pedagógicas para uma ação em que não apenas constatem os problemas, mas para que possam aprender a resolvê-los em sala de aula". (BARBATO, 2012, p. 314)

A pratica pedagógica na alfabetização de jovens e adultos tem utilizado a oralidade, no entanto, as práticas de leitura e de escrita demandam habilidades individuais que, ao mesmo tempo, não podem ser dissociadas de seus contextos de uso, "proporcionando a ampliação do conhecimento dos usos e funções dos modos oral, escrito e visual" (BARBATO, 2012, 320).

Consolidando, o processo de formação visa o desenvolvimento da criticidade aliado à tomada de decisões, e o alfabetizador assume o papel de mediador sensível aos alunos e aos diversos significados dos eventos de letramento sempre agregando novas práticas de ensinar e aprender a ler e escrever pautadas na dialogia.

Indicações metodológicas básicas

Para desenvolver a pesquisa será utilizada a metodologia inerente à pesquisa social, escolhida a partir da definição de GIL (2008, p. 26) "pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social."

Como fundamentação para o alcance dos objetivos será contemplado o estudo exploratório de cunho bibliográfico, conforme a caracterização de sobre a pesquisa exploratória:

> Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002, p.41).

O estudo bibliográfico será embasado nas formulações sobre educação de jovens e adultos trabalhadas nas obras de Paulo Freire, questões referentes ao letramento baseados em Magda Soares e Ângela Kleiman e reflexões sobre letramento social de Brian Street, entre outros autores que poderão contribuir para essa pesquisa e que valorizam a relação entre educandos e o mundo circundante, mediados por uma prática educativa transformadora que levam os estudantes a novas aprendizagens em uma perspectiva emancipatória, mediante as orientações preconizadas por GIL (2002, p. 44) sobre pesquisa bibliográfica, "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos."

Com intuito de manter o contato com professores e estudantes é imprescindível pesquisa exploratória pautada no estudo de caso, conforme as afirmações de Yin (2001) citado por GIL (2002, p. 54) "é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos".

Serão feitas observações e coletadas informações em uma unidade escolar da Prefeitura de Ilhéus, para conhecer e compreender o ambiente escolar e, a partir daí, elaborar um projeto de trabalho juntamente com a equipe docente do primeiro segmento da EJA para ser desenvolvido em sala de aula que, posteriormente, embasarão as reflexões e contribuições deixadas acerca dos saberes necessários aos professores que atuam no processo de alfabetização e letramento da EJA.

Referências

BARBATO, S. A alfabetização de jovens e adultos: princípios do ensino dialógico para a formação de cidadãos e cidadãs críticos. MAGALHÃES, I. (Org.) *Discursos e práticas de letramento*: pesquisa etnográfica e formação de professores. 1. ed. Campinas, Mercado das Letras, 2012. p. 313-334.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

LOROÑO, M. A. Los educadores-as de personas adultas y su formación ante um mundo em cambio. In: MARTÍNEZ, M. J. C. (Org.) *Didáctica y educación de personas adultas*: uma propuesta para el desarrollo curricular. Ediciones Aljibe, 1997. p. 131-154.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 81, v. 23, p. 143-160, dez 2002.

STREET, B. V. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SESSÃO TEMÁTICA

ANÁLISE CONTRASTIVA EM CAPA DA REVISTA SUPERINTERESSANTE: SUPORTE IMPRESSO E DIGITAL

FRANCISCO DE ASSIS BRITO BENEVIDES[1]
MAÍRA AVELAR MIRANDA[2]

Introdução

O avanço tecnológico criou novas perspectivas no cenário das práticas interacionais, resultando no surgimento de novos gêneros que, por sua vez, também demandaram ancoragem em suportes textuais outrora inexistentes. A título de exemplo, dentre as novas perspectivas emergentes no cenário interacional tecnológico, podemos citar a transposição do gênero discursivo do suporte impresso para suportes digitais. Esse fenômeno impactou não somente a estrutura ou mesmo a mudança de gêneros, mas também revolucionou o modo de circulação e interação social desses gêneros.

Uma questão intrigante no estudo dos gêneros textuais é sua relação com os suportes nos quais os textos escritos e digitais são veiculados, como condição para sua circulação social. Dessa forma, buscamos como objetivo identificar os prováveis efeitos ou influências sob o gênero ao transpô-lo do suporte impresso para o digital, bem como identificar elementos que possam eventualmente influenciar no processo de leitura e construção do sentido em dois suportes diferentes: o impresso e o digital.

Os gêneros escolhidos para esta pesquisa são: uma capa da revista, por se tratar de um gênero com composição multimodal amplamente veiculada em formato impresso, e uma *homepage,* em decorrência do surgimento desse gênero discursivo digital. Elegemos como objeto de análise a capa da revista *"Superinteressante"* edição

1. Mestrando do Programa de Pós Graduação em Linguística (PPGLIN) UESB-BA.

2. Profª Doutora do Programa de Pós Graduação em Linguística (PPGLIN) UESB-BA.

380-A, publicada em outubro de 2017, com o título "*Nazismo no Brasil*", na qual procuramos identificar elementos que possam sugerir efeitos distintivos no processo de leitura e construção do sentido entre suporte de veiculação impresso e, concomitantemente, o suporte de veiculação digital disponível na *homepage* da mesma revista. Para alcançar êxito em nossa empreitada, procuraremos aportes teóricos que nos tragam subsídios que se alinham à presente pesquisa.

Dialogismo, polifonia e gêneros do discurso

Segundo Bakhtin (2003), somos partícipes contínuos do dialogismo. A interação com o outro é inevitável, já que o *eu* constitui esse outro que, em contrapartida, é por ele constituído, sendo o dialogismo, o princípio básico da existência humana. A alteridade, vista por esse prisma dialógico, define a essência do ser humano, pois, segundo o teórico, o *outro* é imprescindível para sua concepção. Eventualmente seria impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro (BAKHTIN, 2003, p.35,36).

Baseado nesse princípio, o teórico conclui que todo texto/enunciado apresenta característica dialógica, resultante do encontro de várias vozes que, segundo Barros (2003, p.6), produz efeito polifônico. Segundo o autor, diferentes vozes podem ser assimiladas, citadas ou refutadas em um enunciado discursivo de modo explícito ou disfarçados como enunciados monológicos.

Segundo Marcuschi (2017, p. 86,87), sob essa perspectiva, emerge o sujeito histórico e dialogicamente construído na relação com outro, sendo que o produto textual, resultante desse processo, se ancora no contexto situacional[3], com a escolha de um gênero que produzirá determinado discurso, conquanto um texto apresenta relações situacionais e contextuais. Para Schneuwly (1994, p.173), "[...] a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui, uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada".

3. Contexto situacional não se deve com isso entender a situação física ou o entorno físico e imediato, mas a contextualização em sentido amplo, envolvendo desde as condições imediatas até a contextualização cognitiva, enquadres sociais, culturais históricos e dos demais que porventura possa entrar em questão num dado momento do processo discursivo.

Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso consistem em formas padronizadas "relativamente estáveis" de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. Para o autor, nossa comunicação, quer por meio de fala ou escrita, só é possível através dos gêneros do discurso, cujo sujeito tem à sua disposição imenso repertório de opções enunciativas para sua realização comunicativa. A heterogeneidade dos gêneros fez Bakhtin os classificarem em primários e secundários, sendo que os primeiros aludem a situações comunicacionais de responsividade imediata, enquanto os segundos são aqueles oriundos de situação comunicacional mais complexa, constituindo modelos derivacionais dos primários. Sendo assim, os gêneros se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros, daí advém sua estabilidade relativa. O fenômeno do surgimento de novos gêneros potencializou-se com a profusão dos gêneros virtuais, além da ampliação massiva da comunicação não verbal.

Desta feita, a capa de revista, como gênero inserido no contexto situacional contemporâneo, recebe grande pressão por mudança na sua forma de apresentação e veiculação, em decorrência do grande fluxo de informação multissemiótica que possui. Portanto, a seguir, procuraremos descrever os gêneros capa de revista e *homepage*.

Capa de revista e homepage: gêneros veiculados em suporte impresso e digital

Capa de revista

Conforme as reflexões feitas anteriormente, cada situação social e/ou surgimento de novas esferas de atividade humana origina-se ou demanda um gênero com características peculiares. A capa de revista, concebida como gênero discursivo, tem como finalidade transmitir informação e dialogar com o contexto social, pois trata-se um tipo de enunciado composto por conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional. Notadamente atrelados à estrutura deste gênero, estão elementos verbais e não-verbais que desenham seu quadro enunciativo. A capa de revista apresenta os três pilares do gênero, na categorização descrita por Bahktin:

> Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003:261-262)

Sob essa perspectiva, podemos considerar a capa de revista como gênero, pois trata-se de um enunciado concreto no molde bakhtiniano. Ela possui caráter informativo, tem um tema - o das informações que anunciam; uma forma composicional – em que estão articulados signos verbo-visuais, dispostos na página de modo a constituir um enunciado – com informações verbais, expressas de modo sintético e signos visuais de impacto; um estilo que marca a estrutura do gênero segundo o propósito do enunciador.

Desse modo, as capas da Revista "*Superinteressante*", alvo de nossa análise, como toda capa de revista de natureza informativa, apresentam as principais manchetes das matérias contidas em seu interior.

No caso específico da revista *"Superinteressante*", cada edição, que tem distribuição mensal, possui assuntos variados, pautados por interesses coletivos, ou até mesmo por interesses da empresa. Como gênero, tais capas têm, portanto, um modelo mais ou menos estável, que permite o seu reconhecimento imediato como capa de revista informativa.

A composição estética através dos recursos imagéticos e diagramação, que inclusive envolve o próprio nome da revista e logomaca da instituição responsável por sua edição, também possibilitam ao público leitor sua identificação imediata.

Podemos concluir que a apresentação estética da capa constitui algo de extrema relevância, pois possui função de "vitrine", que se destina à exposição do seu conteúdo interno. Trata-se, assim, de um convite ao leitor por meio de forte apelo multissemiótico. O conjunto da composição multissemiótica da capa também de-

sempenha papel de a atrair a atenção do leitor para o tema apresentado na edição da revista publicada, sendo fruto de um refinado trabalho de diagramação e de mesclagem verbo-visual.

Como afirma Marília Scalzo (2006), uma revista tem necessidade de uma boa capa, que a auxilie na conquista de leitores que a levem para casa. Assim, "precisa ser o resumo irresistível de cada edição, uma espécie de vitrine para o deleite e a sedução do leitor". (SCALZO, 2006, p.62). Dessa forma, ainda que o leitor não tenha acesso ao conteúdo interno da publicação, as capas de revistas possuem um forte apelo visual, que possibilita a veiculação de um massivo fluxo semiótico-informativo.

Cibergênero homepage

A concepção do termo *homepage* que utilizaremos neste trabalho, não deve ser confundida com o conceito de *webpage,* que abrange todo conteúdo de um *website* pessoal ou institucional. O termo *homepage* corresponde ao conceito abordado por Askehave e Nielsen(2005) proveniente da expressão francesa *page d`acceuil* (página de recepção ou página inicial). Para os autores, a *homepage* desempenha duas funções gerais: primeiramente, ela introduz o usuário ao conteúdo geral do site, por apresentar um quadro informativo genérico de conteúdos, por meio do destaque de pequenas porções atraentes de texto, visando cativar e seduzir o leitor a aprofundar sua exploração no ambiente virtual. Para Nielsen e Tahir (2002,p.1) a "*homepage* é a página mais importante em qualquer *website*, sendo mais visualizada do que qualquer outra página."

Em segundo lugar, ela funciona como "porta principal" de acesso ao *website*, ao passo que habilita o leitor a acessar e navegar o *site,* pois fornece ferramentas de navegação ou *links* que se ramificam e direcionam o leitor para outras *webpages*. As duas funções inerentes das *homepages*, descritas previamente, demonstram seu papel de porta principal do *website.* Postos os aspectos distintivos entre *homepage e website,* será que podemos, então, tratá-los como gêneros?

Marcuschi (2008, p.186) afirma que "[...] a *homepage* e até mesmo o *site* são um gênero, mas para outros são suporte. Creio que, de modo geral, a *homepage* é um gênero bem estabelecido, mas o *site* é um suporte e não gênero".Araújo (2003) ressalta a relevância desse novo gênero e propõe um estudo descritivo dos atributos

instanciadores de uma *homepage*, neste caso, especificamente distinguindo-as em *homepage* pessoal (HPP) e *homepage* corporativa ou institucional (HPCI), sendo que a segunda circunscreve-se ao nosso escopo de pesquisa. Para o autor (2003, p.136):

> [...] O conceito de gênero discursivo, que abrange as (HPCI), como representantes do novíssimo gênero digital (ou cibergênero), servirá como embasamento para o estudo, uma vez que ele dá conta dos aspectos formais, cognitivos e culturais que explicam o funcionamento das HPCI, nas práticas discursivas da sociedade contemporânea.

Entretanto quais seriam as características composicionais das HPCI e suas implicações interativas frente ao propósito das empresas/instituições e aos usuários? Ao contemplar os atributos constitutivos do HPCI, Araújo (2003) afirma que o atributo "função" se predispõe a atender à pergunta "para que serve?"Este atributo estaria relacionado ao modo como uma HPCI é organizada e planejada para o atendimento de certas necessidades, práticas e expectativas dos participantes da comunidade em que está inserida. Segundo Nielsen e Tahir (2002) a "função mais crítica" sugerida estaria associada, ao estabelecimento da imagem pública da empresa ou órgão responsável pela HPCI (chamado de fornecedor), diante da comunidade do usuário que terá acesso à *homepage*, no intuito de buscar serviços, adquirir produtos ou mesmo informações.

Sephererd e Watters (1999) apontam outros dois atributos, "forma" e "interatividade", que responderão à pergunta "de que se compõe?", se referindo aos "aspectos físicos e linguísticos observáveis". Nesse sentido, os referidos atributos abrangem o estudo dos diversos elementos estruturais que, em conjunto, possibilitam a caracterização de um gênero e a distinção dele em meio a outros. O atributo "interatividade" é utilizado como sinônimo do conceito de "funcionalidade" proposto por Shepherd e Watters(1999) e propõe responder à pergunta "que recursos oferece?".

Desse modo, se encaixam no perfil de tecnologia interativa aquelas *homepages* que possibilitam participação, bidirecionalidade e, permutabilidade, permitindo navegação pela informação livremente e de modo não sequencial. O autor cita a *homepage* como um dos exemplos de tecnologia interativa, pois, ao utiliza-la, o usuário constrói, de forma autônoma, sua experiência com informação disponível (SILVA 1998 *apud* ARAÚJO, 2003).

Em suas pesquisas, após coleta e análise de cinquenta HPCI. Nielsen e Tahir(2002), perfilam características mais comuns entre elas, apresentadas conforme sua frequência, distribuição espacial e recursos de interatividade disponíveis aos beneficiários (usuários).Dentre os principais elementos figuram-se: a) logotipo; b)título de janela; c)informações de contato; d)política de privacidade; e) informações sobre a instituição, f) ferramenta de pesquisa, g) navegação de rodapé, h) ajuda, i) inscrição,j) mapa do site, l) publicidade e m)barra de navegação.

Os autores afirmam que a recorrência dos elementos previamente mencionados nas *homepages* de corporações e instituições de difusão global, possibilitam que os mesmos padrões sejam experienciados por milhares de usuários (beneficiários), levando provavelmente a influenciar a forma como tais futuramente interagirão com outras *homepages* de mesma natureza. Nielsen e Tahir(2002) afirmam que os beneficiários criarão um "modelo mental" sobre como os *websites* coporativos e institucionais funcionam, a partir de suas experiências prévias com aqueles que contêm os mesmos elementos formais presentes de forma significativa no padrão previamente assimilado.

Análise dos dados

Análise descritiva da capa da revista e da homepage da "Superinteressante"

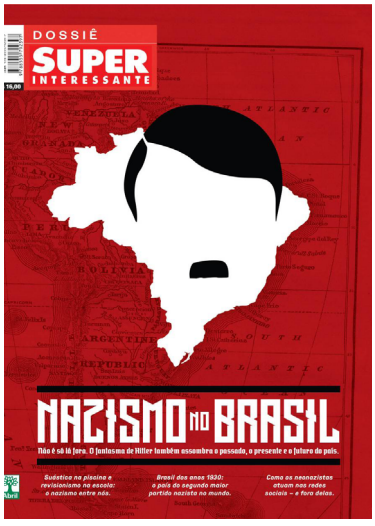


Figura 1. Capa da revista "Superinteressante" Edição 380-A - Outubro de 2017.
Fonte:https://super.abril.com.br/

Os elementos que compõem essa capa (Figura 1), edição 380-A, Outubro de 2017 apresentam como tema principal *"O Nazismo no Brasil"*. O enunciador, através de elementos multissemióticos verbais e não verbais, remete-se ao tema em questão. Do ponto de vista visual, a capa possui um plano de fundo com predominância da cor vermelha. É possível verificar, também em plano de fundo, o mapa da América do Sul, cujo território do Brasil se destaca visualmente na cor branca. No interior da área branca, representada pelo espaço territorial do Brasil, emerge uma representação de um rosto humano que perfila traços aparentes do líder nazista Adolf Hitler.

Em área inferior do componente visual descrito anteriormente, ainda se destacam, em caixa alta e fonte na cor branca, os dizeres "NAZISMO NO BRASIL", escritos entre barras paralelas horizontais na cor preta. Outros elementos verbais ocorrem em segundo plano logo abaixo do título, em fontes menores, na cor branca, com dizeres "Não é só lá fora. O fantasma de Hitler assombra o passado, o presente e o futuro do país".

A partir de agora, apresentaremos a seguir, imagem representativa da *homepage*, que fornece acesso à revista *"Superinteressante"* na versão *online*.

Figura 2 - Homepage da revista "Superinteressante"
Fonte: https://super.abril.com.br/ Acesso: 09 /05/ 2018.

A *homepage* oficial da "Superinteressante", em formato digital, é constituída de recursos visuais que, à luz dos estudos dos estudos de Shepherd e Watters (1998), Nilsen e Tahir (2002) e Araújo (2003), caracterizam-se como o cibergênero *homepag*e corporativa ou institucional (HPCI), dotada dos atributos "forma", "conteúdo" e "funcionalidade".

Trata-se de uma HPCI organizada e planejada visando ao atendimento de necessidades, práticas e expectativas dos participantes da comunidade em que está inserida, dentre os quais estão envolvidos, por um lado, a empresa Grupo Abril (fornecedor) responsável pela produção, *design* gráfico e publicação do *website,* e do outro lado, os clientes (beneficiários) que terão acesso e interação com a plataforma.

A barra de navegação da *homepage* analisada apresenta-se numa faixa vermelha localizada em área superior da tela. A referida barra põe em evidência *hiperlinks*, visualizados na seguinte ordem (em sentido horizontal, da esquerda para a direita): (a)ícone menu, (b)logomarca da revista "Superinteressante",(c)edição do mês,(d)vídeo, (e)blogs,(e)acervo digital,(f)clube de assinantes,(g)ícone de busca e (h)figura de exemplar da revista seguida de dizeres "ASSINE", em destaque na cor amarela.

Ao mover o cursor e clicar sobre o ícone "menu" o usuário terá acesso a *hiperlinks* que o direcionam ao conteúdo interno, ferramentas de interlocução com a empresa fornecedora da *webpage,* além da possibilidade de compartilhamento de informação através de *links* externos . (NIELSEN 2003).

Tendo em vista o propósito comercial dessa *webpage*, é possível constatar que o primeiro *link* do ícone menu, denominado "acesse sua conta", provê acesso ao conteúdo disponível apenas a usuários registrados e assinantes da revista. O segundo *link*, ainda na área de menu, está destacado em cor amarela vibrante, com dizeres "ASSINE", que seria um convite, do fornecedor aos usuários, para que adquiram a assinatura da revista em questão. Dada a posição estratégica em que se encontra a chamada para assinatura, em destaque em amarelo, encontradas tanto na barra de navegação quanto no menu de acesso a conteúdo interno, sugere o interesse do fornecedor em angariar mais assinaturas disponibilizado acesso fácil e visível ao *link*, enfatizando o objetivo comercial do fornecedor.

Os *links* contidos no menu possibilitam acesso e navegação ao conteúdo informativo interno, disponibilizam informação sobre o fornecedor, a exemplo do *hiperlink* "expediente" e proveem acesso a sites externos afins, possibilitando também o compartilhamento do conteúdo acessado em redes sociais. Além disso, o menu ainda viabiliza contanto direto com o fornecedor através do *hiperlink* "fale conosco".

Dando continuidade à identificação da *homepage* em apreciação, com base no atributo *conteúdo,* que se refere aos tópicos abordados na página (sobre o que é?") (ARAÚJO, 2003), podemos afirmar que, no primeiro acesso, quase cinquenta por

cento do campo de visão em área da página inicial está ocupada por anúncio de venda de um produto, que possui efeitos de luminosidade e movimento. Na área remanescente, estão localizadas manchetes.

Ao mover a barra de rolagem para baixo, o usuário visualizará matérias adicionais conforme subtópicos temáticos, propagandas, *hiperlink* de acesso a blogs e ao rodapé itens de contato com o usuário (política de privacidade, informações de *copyright*, fale conosco, *hiperlinks* de compartilhamento e acesso externo a redes sociais e informação sobre a empresa responsável pela elaboração da website).

Em seguida, apontaremos o atributo de interatividade disponibilizado na estrutura composicional da *homepage* Superinteressante, acessível ao beneficiário, e que possibilite bidirecionalidade e permutabilidade[4]· (SILVA 1998 apud ARAÚJO 2003).

Ao analisar o *corpus*, percebemos que página inicial da Superinteressante detém características taxonômicas mencionadas por Nielsen e Tahir (2002), pois possui, em sua distribuição espacial de entrada, recursos de interatividade disponibilizados aos beneficiários (usuários). Dentre os principais elementos figuram-se: a) logotipo; b)título de janela; c)informações de contato; d)política de privacidade; e) informações sobre a instituição, f) ferramenta de pesquisa, g) navegação de rodapé, h) inscrição, I) publicidade e j)barra de navegação.

Análise contrastiva da capa da revista e homepage da "Superinteressante"

Tanto a capa de revista quanto a *homepage* apresentam composição verbo-semiótica, mobilizada de modo a atrair atenção dos leitores. Entretanto, há recursos semióticos presentes apenas na plataforma digital, tais como efeitos de movimento e luz. Além disso, a *homepage* possui como diferencial a ubiquidade de poder ser acessada de qualquer lugar que tenha internet disponível, através de dispositivos móveis ou por meio do endereço eletrônico. Por outro lado, a capa em formato impresso possibilita a experienciação direta de sensações táteis, visuais e até olfativas, dada sua materialidade física (papel).

4. A bidirecionalidade e permutabilidade constituem atributos que permitem o intercâmbio de papéis entre emissor e receptor dotando-os de autonomia para dizer o que quiserem.

No caso do acesso *online* o processo de interatividade exige do leitor uma ação mais livre e não-linear no seu percurso ao encontro da informação. Para Marcuschi e Xavier (2010, p.208), o percurso de leitura não-linear e interativa é marcado pela sua hipextualidade, pois, neste caso, o texto passa a adquirir uma "[...]forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade."

Para Buzen e Mendonça (2015) "o conceito de interatividade trata da relação que se estabelece na interface entre o usuário e a máquina", sendo essencial para a operação do suporte digital. Nesse sentido, o autor afirma que interatividade é a possibilidade de os usuários, com o auxílio das tecnologias, interagirem, e até interferirem, em produções mediadas pela *web*.

No caso do suporte *online* (Figura 2), a revista "Superinteressante" disponibiliza, em seu *layout,* ícones que possibilitam o compartilhamento imediato de informações em redes sociais diretamente da página, além de abrir canal de comunicação com a empresa responsável pela edição. Segundo estudos de Coscarelli (2017, p.63):

> [...] a leitura na internet é mais complexa porque envolve lidar com diferentes tipos de conhecimentos prévios: conhecimento sobre a estrutura informacional dos sites, e dos mecanismos de busca na *web*.[...] compreender textos da internet parece fazer com que alguns leitores se orientem em um espaço tridimensional novo e dinâmico, que se estende além das fronteiras concebidas tradicionamente nos livros estáticos, para descrobrir como voltar para onde eles estavam. Esses resultados parecem estar mais relacionados ao processo de navegação, não de leitura [...]

Por outro lado, segundo Coscarelli (2017), as marcas de navegação no texto impresso podem variar de acordo com o suporte. Para a autora, os modelos impressos também dispõem de ferramentas para navegação, como sumário, índice de figuras, notas de rodapé, e numeração de páginas. Tais características são identificados na composição de uma revista impressa. Sendo assim, navegar

> [...] é lidar com o portador do texto, com suas pistas e orientações, com marcas típicas de cada objeto de ler. A navegação é um processo cognitivo que em relação muito permeável com a leitura e que se reconfigura de forma

> diferente em cada um dos meios (impresso-digital). Considerar o suporte como parte do texto é também considerar que qualquer texto é navegável, seja ele impresso ou digital (RIBEIRO,2008 apud COSCARELLI, 2016, p. 83)

A partir da análise descritiva de dois gêneros, veiculados em dois suportes, entendemos que o suporte digital (*homepage*) trata-se de uma transposição do suporte impresso, mas que, em contrapartida, demanda habilidades mais complexas para a construção do sentido, bem como exige de seu usuário noções de navegabilidade em ambiente virtual.

Podemos concluir que, com transposição de revista do suporte impresso para o digital, o gênero "capa" deixa de existir e dá lugar à "*homepage*", adquirindo propriedades que exigem do leitor habilidades específicas, tais como: saber usar adequadamente a interface digital, saber percorrer as trilhas de navegação virtual ao tentar localizar e selecionar informações relevantes no arranjo textual construído na página.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COSCARELLI, C. V. *Tecnologias para aprender.* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

IHLSTRÖM,C.; LUNDBERG,J. A Genre Perspective On Online Newspaper Front page DESIGN. *Journal of Web Engineering*, Vol. 3, No.1. Rinton Press, Sweden.2004

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2013

SCALZO, Marília. *Jornalismo de revista.* São Paulo: Contexto, 2006. p.112.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours; Considérations psychologiques et ontogéninétiques, in REUTER,Y. (org.). *Les interactions lecture-écriture*. Berna, Peter Lang,pp.155-173. 1994.

SHEPHERD, M.; WATTERS, C. The Evolution of Cybergenres. 31st Annual Hawaii International Conference on System Sciences, Maui, Hawaii, *Procedures*... 1998.

_____; KENNEDY, A. Cybergenre: Automatic Identification of Home pages on the web. *Journal of Web Engineering*, Vol. 3, No.3 & No.4, p236-251: 2004.

YATES, J.; ORLIKOWSKI, W. J. Genres of Organizational Communication: A structurational approach to studying communication and media, In: *Academy of Management Review*. Vol.17, No. 2, 299-326. 1992.

SESSÃO TEMÁTICA

ANÁLISE DA AUTORIA EM DOIS DIÁRIOS ÍNTIMOS FEMININOS

ADRIANA BATISTA LINS BENEVIDES[1]

Introdução

O trabalho que ora apresentamos versa sobre dois diários íntimos, pertencentes à jovem baiana D. M. P. F[2]., escritos em 1945 e 1946, e se situa epistemologicamente na linha de pesquisa História da Cultura Escrita no Brasil e, dentro desta, no campo Escritas Ordinárias de Foro Privado na História do Brasil, que tem como principal objetivo

> [...] trazer à luz e analisar as práticas de escrita das cartas particulares, diários íntimos, diários parentais, cadernos escolares, cadernos de confidências, livros de razão e uma infinidade de outras fontes que quase sempre jazeram esquecidas em baús e gavetas, não apenas para os retirar da constante iminência de destruição que sobre eles paira, mas para investi-los do caráter de legítimos objetos de investigação que podem mobilizar, até mesmo em projetos interdisciplinares, historiadores, linguistas, antropólogos etc. (LOBO et al, 2014, p. 11).

Coerentes com essa perspectiva, nosso objetivo principal neste artigo consiste em analisar a constituição da autoria em dois diários íntimos de autoria feminina. A análise foi feita segundo os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de

---

1. Mestre em Língua e Cultura pela UFBA.

2. Este texto é, na verdade, um recorte da análise que fizemos em Lins (2015). A fim de preservarmos a identidade da diarista, utilizaremos aqui apenas as iniciais do seu nome.

Discurso francesa[3], especialmente as teorizações contributivas sobre a questão do autor e da autoria desenvolvidas em Orlandi (2009 [1983]; 2008a [1988]; 2008b; 2002; 1996)[4], Indursky (2009) e Gallo (2001; 1989) que mobilizam noções como função-autor, efeito-início, efeito-fecho, efeito-leitor, leitor virtual, leitor efetivo, discurso escrito, escritura entre outras.

A diarista e os diários

Tomando-se o conjunto de informações recolhidas a partir da leitura dos diários, constatamos que D. M. P. F. nasceu no dia 19 de agosto de 1926, na cidade de Salvador, Bahia. Seu pai foi um grande cacauicultor, e sua mãe, dona de casa. Tiveram 11 filhos.

D. M. iniciou a escrita do seu primeiro diário, no dia 19 de agosto de 1945. Ela estava passando uma temporada na fazenda da família, em Pontal do Sul, em Ilhéus. O segundo começou a ser escrito no dia 27 de maio de 1946, em Salvador, cidade em que residia com seus pais e irmãos. As memórias de D. M. se encontram registradas em duas cadernetas de formato pequeno.

Abaixo, apresentamos os dois diários de D. M. escritos em pequenas cadernetas.

Diários de D. M.

3. Castillo Gómez (2003) sugere a possibilidade de interfaces da História da Cultura Escrita com outras áreas do conhecimento, como a que estabelecemos com a Análise de Discurso Francesa.

4. As datas entre colchetes indicam o ano da primeira edição de cada texto ou obra.

Observando as capas dos dois diários, configuradas segundo uma estética da época, verificamos o quanto são simples, nada que beire luxo ou suntuosidade. Nelas, não há quaisquer aspectos reveladores da diarista, pois, sendo de couro, não permitem fazer nenhum tipo de registro/identificação.

A primeira caderneta, mede 8cm x 11cm e possui 78 folhas. A segunda caderneta, assim como a primeira, possui capa de couro reforçada por um papel mais resistente às ações do tempo e se encontra em bom estado de conservação, medindo 8cm x 11cm, contando com 79 folhas. Reiteramos que todas as folhas dos dois diários estão preservadas, sem quaisquer sinais de deteriorações ou corrosão.

D. M. nos revela, em seus diários, os seus anseios, a sua relação com a vida, com a família, com os amigos, com os lugares que sempre frequentava, com os seus gostos e preferências, incorporando, de maneira explícita, marcas de sua subjetividade e se colocando nos diários como um sujeito que integra a sua própria historicidade.

A autoria em dois diários íntimos femininos

Pela especificidade desse uso (privado, íntimo) da linguagem, o diário oferece possibilidades outras para a problematização da autoria. Orlandi (2008a [1988]) compreende autor e leitor no âmbito da Análise do Discurso que pratica via teorizações de Michel Pêcheux. Para teorizar *autor* e *leitor*, ela (2008a [1988]) parte da teoria da enunciação de Benveniste, da semântica enunciativa de Ducrot e dos postulados foucaultianos sobre autor e autoria. Assim, às categorias locutor/alocutário, enunciador/destinatário, das teorias enunciativas, Orlandi acrescenta o par autor/leitor, de natureza discursiva.

Enquanto *locutor* e *alocutário* são marcados no texto por categorias gramaticais como pronomes pessoais de primeira pessoa, por exemplo, e *enunciado* e *destinatário*[5] aponta para uma "perspectiva", um "ponto de vista", inscrito no enunciado, a

5. Ainda segundo Orlandi (2008 [1988], p. 104), "O *alocutário* é o "tu" a quem o "eu" do locutor se dirige; o *destinatário* é o "outro" da perspectiva do enunciador, ou seja, uma perspectiva de leitor construída pelo enunciador, é o "leitor-ideal" inscrito no texto, por antecipação." Em outras palavras, assim se pronuncia Guimarães (2002, p. 21): "O locutor é uma figura constituída internamente ao discurso e marcada no texto pelas formas do paradigma do *eu*. O

categoria *autor* – e sua correlata, *leitor* – está mais afetada pelas condições sócio-históricas de produção do discurso. Embora parta de alguns postulados foucaultianos sobre autoria, Orlandi (2008a, 2008b [1989], 1996) realiza um deslizamento teórico e, diferentemente de Foucault, que vincula a existência do autor à obra (como "obra de arte", científica, filosófica, por exemplo), ela compreende a autoria no ordinário do discurso, o que significa dizer que, em qualquer produção de linguagem onde haja um sujeito que se coloca, imaginariamente, como a origem do dizer e que lhe confira *início*, *coerência*, *não contradição*, *progressão* e *fim*, há um autor (ou mais precisamente, a assunção da função-autor por um sujeito). Como um dos principais traços da autoria, Orlandi (2008a, p. 139) indica o efeito de unidade que é produzido: "A produção imaginária da unidade [...] é um dos efeitos mais importantes da função -autor, tal como a concebemos, no ordinário do discurso."

Locutor, *enunciador* e *autor* são, conforme Orlandi (2008 [1988]), três formas de inscrição e de representação do sujeito no texto. Quando nos detemos sobre as representações de D. M. enquanto escritora, aquela que desenvolveu práticas de escrita e que as representa no diário, estamos, em alguma medida, pensando na constituição dessa imagem de autor, aquele que enuncia, escreve, e que, por meio dessa prática, confere ao texto *efeitos de sentido de homogeneidade*, *unidade*, *coerência*, *referencialidade evidente*, *início*, *meio*, *fim* e *origem do dizer*, do sentido.

A partir disso, podemos dizer que, se a letra de D. M. nos serve como uma pista da imagem que o sujeito faz de si enquanto autor, também nos é útil para pensar a imagem de leitor que está aí operando. O autor não é um autor qualquer, mas um autor, pelo menos, pretensamente "inteligente, culto", assim como o leitor; por isso, é impelido a empregar uma letra bem traçada, "bonita" e legível. Isso demonstra sua habilidade com a escrita, com o código escrito de sua língua materna, o cuidado com que escreve e um certo esforço para fazer-se entender, mas também, e simultaneamente, isso constrói uma certa representação de si mesma. Essas características, evidentemente, não são subjetivas, mas históricas e sociais, porque estão inscritas socio-historicamente nas práticas de escrita cotidianas e institucionais.

---

alocutário é o *tu* do discurso, representado enquanto correlato do locutor pelo próprio locutor. [...] O *enunciador* é a posição do sujeito que estabelece a perspectiva da enunciação. O destinatário é o correlato constituído segundo a perspectiva do enunciador."

No processo de interlocução que estabelece com o diário, D. M. constitui um interlocutor enunciativo, o próprio diário, que ela chama de “meu confidente” e a quem, por diversas vezes, deseja “boa noite” ou “boa tarde”, a quem dirige um “até logo”. Ao mesmo tempo, suas confidências são endereçadas a si mesma, enquanto indivíduo empírico e destinatário inscrito no próprio texto. No plano da enunciação, um interlocutor (‘tu’) é constituído e, nesse sentido, não se confunde com o ‘eu’ que fala no diário. Esse ‘tu’, que é o diário, também não responde ao que diz o locutor, ele apenas ouve, como se fosse um confessor.

Com isso, queremos dizer que, mesmo sendo uma interlocução que se dá no âmbito do privado – sem negar que o exterior também lhe seja constitutivo –, a natureza da interlocução instaurada pelo diário íntimo não é igual àquela que ocorre por meio de cartas, por exemplo. Isso se deve, principalmente, a coerções impostas pelo gênero, ao longo de sua própria história de constituição.

Considerar o diário também como interlocutor nos leva a pensar na constituição desse “outro” com quem interage D. M.: formado por D. M. (leitor) e também pelo próprio diário enquanto um ‘tu’. Podemos dizer que esse ‘tu’ em face de quem se pronuncia D. M. substitui um ‘tu’ de carne e osso, um indivíduo empírico situado sócio-historicamente, ele é, por assim dizer, um ‘tu’ de papel. Mas a ele é imputada uma identidade de alocutário, que ouve as confidências da jovem moça. No entanto, há inscrito, nesse ‘confidente’, um leitor que, em contrapartida, se constitui na relação com um autor.

O efeito-início do diário

Em suas considerações sobre o fenômeno da autoria, Gallo (1989) problematiza dois efeitos de sentido: o efeito-início e o efeito-fecho, dois gestos autorais. Quando lemos qualquer texto, deparamo-nos com um “início” e com um “fim”, que são dados pelo autor do texto. Na perspectiva discursiva, esses dois momentos de qualquer texto, dotado de efeito de textualidade, não passam de evidências ideológicas que se materializam no texto. Essa afirmação se sustenta no fato de o texto, por exemplo, o diário íntimo de D. M., começar a ser escrito assim:

01) D. M.
19 de agosto – 1945
(Domingo)
"Meu Iº Diário"

02) D. M.
P. F.
19 – Agosto – 1945
Oferecido por G.[6]

03) Pontal, 19 de Agosto de 1945
(Domingo)
Hoje é o meu aniversário. Já
é noite e já estou pronta para
dormir.

Nesses três fragmentos, entrevemos o sujeito-autor tomando a palavra, assumindo sua posição de fala. Aí está o início do diário íntimo, na sua superfície linguística. Podemos dizer que aí trabalham pistas que nos fazem pensar em algumas questões: por que iniciar o diário da forma como inicia e não de outra? Por que iniciar com "Hoje é o meu aniversário" e não com outro enunciado[7] como o fazem muitos diaristas que, ao se dedicarem à tarefa, iniciam suas escritas justificando por que vão escrever um diário, como fazem Virgínia Woolf, Carolina Maria de Jesus, Anne Frank e Rousseau?

Quem poderia ser a origem de seu dizer e responsável por ele senão a própria autora efetiva dos diários? Afinal, seu texto trata, sobretudo, de seu cotidiano e de sua intimidade. Entretanto, escrever "Pontal, 19 de Agosto de 1945/(Domingo)" em um texto que se pretende um diário íntimo é textualizar, mesmo que inconscientemente, um saber que está disponível na exterioridade do texto que se tece. Essa se-

6. A fim de preservarmos a identidade dos familiares da diarista, utilizamos apenas a inicial do seu nome.

7. Parafraseando Foucault (2012 [1969], p. 33).

quência discursiva pode ser tomada como uma pista (GINZBURG, 2012) de uma certa imagem que o sujeito faz do diário íntimo (enquanto gênero). E essa imagem está relacionada a um certo discurso sobre esse gênero, que, segundo Lejeune (2008), por exemplo, tem como base fundamental a datação, condição de sua constituição.

Podemos dizer, assim, que essa imagem de diário e o discurso ao qual ela está ligada não têm origem em D. M. no exercício de sua função discursiva de sujeito-autor, mas provém da exterioridade do texto. Ao fazer isso e engendrar um efeito-início para o diário, D. M. se constitui numa posição-sujeito: mesmo que não esteja evidente, já que há um discurso que aí se textualiza, situando-a frente a outras posições-sujeito. Nesse processo de inscrição discursiva, vai se dando a escritura. O início do texto delimita, assim, o lugar de D. M. em relação ao texto: ela é, ilusoriamente, a origem de seu dizer e, por isso mesmo, inscreve-se como autora de diário íntimo entre outras posições-sujeito, entre outras autorias.

O efeito-fecho no diário

Tão importante quanto o efeito-início para a constituição da autoria, é o efeito-fecho: um gesto autoral que marca o fim (ilusório) do texto de determinada forma e com formulações determinadas. Tanto um quanto o outro ajudam a conferir unidade, início e fim ao texto, demarcando-o. Antes de concluir seu primeiro diário, assim se pronuncia D. M.:

> 04) Já estou chegando ao fim do
> meu diário. Mas continuarei em
> outra caderneta.
> [Dia 11-12-946 (Terça)]

Dois avisos que preparam o leitor efetivo e orientam leitores virtuais, respectivamente, para o fim apontado pelo autor e também para a continuidade de sua prática. Esse autor, enquanto origem dos sentidos e enquanto aquele que dá progressão ao seu texto e conduz o leitor pelo seu espaço textual, mais uma vez, investido de sua *autor*idade, situa-se frente ao leitor como aquele que “dá as cartas”,

que regula o jogo, como um princípio de textualidade, conferindo ao que escreve coerência, coesão, progressão e indicando o fim, que é assim formulado:

> 05) Meus olhos estão ardendo
> Como se tivessem brazas. Acho
> que é de eu ter chorado.
> Esta é a última página
> de meu confidente.
> Bôa noite.
> [Dia 11-12-946 (Terça)]

Tanto no início, representado em (01), (02) e (03), nas proximidades do fim, em (04), quanto no fecho do diário, (05), o autor se põe às claras para o leitor. Mas, como dissemos, esses procedimentos de escrita, considerados do ponto de vista discursivo, são transparentes, se constituem em evidências ideológicas, são, enfim, efeitos de sentido. Eles dão a ilusão de que o diário se inicia e termina exatamente no lugar em que o autor escreve a primeira e a última palavra. Perguntaríamos, então: por que algumas páginas em branco no início e outras não escritas no fim da caderneta? Isso nos aponta para a arbitrariedade engendrada no processo de constituição da autoria. Fica evidente que o diário termina, no âmbito de sua superfície textual, onde o autor lhe dá "boa noite" e fecha com um ponto final; entretanto, na sua constituição discursiva[8], os sentidos estão em deriva, deslizam, dão espaço ao possível.

Ao assumir sua posição-sujeito na textualização desses diários, D. M. significa sua relação com a linguagem e consigo mesma de várias formas. Escrever um diário íntimo obriga-lhe a se desdobrar em outros sujeitos; por enquanto, podemos pensar em seu desdobramento num sujeito leitor. Ela é autora, mas é, também, leitora de si mesma. O diário poderia ser anônimo, estar sem assinatura, para guardar as confidências e esconder os segredos de quem o escreve. Mas não. O diário está identificado. Esse gesto de identificação do diário é mais um traço de produção da autoria. Há uma fala social segundo a qual, "sendo o autor aquele que se respon-

8. Quanto a essa dupla face, linguística e discursiva, de constituição do texto, ver Indursky (2009).

sabiliza pelo que escreve, é preciso assinar o escrito", e eles estão assinados. No entanto, precisamos dizer, essa assinatura posta nas cadernetas de D. M. ultrapassa a mera vontade do "responsável" por assiná-las, porque há coerções históricas, do gênero, que têm a ver com as injunções ao sujeito que lida com a linguagem e o mundo por meio do diário íntimo. Como se diz, "o autor é aquele que assina e responsabiliza-se pelo que escreve".

"Todo diário é assinado por quem o escreve" (LEJEUNE, 2008). Nesse sentido, D. M. mostra-se, na relação com essa memória, bastante obediente e pouco ousada. Cumpre as exigências do gênero e textualiza esses discursos sobre autoria e sobre o diário íntimo sem saber, necessariamente, que o está fazendo. Assim, o texto, que, numa outra perspectiva, seria tomado como o de um único enunciador, e que, por isso, seria homogêneo, é aqui pensado na sua heterogeneidade discursiva; vemos aí textualizados discursos sobre autoria e sobre o próprio gênero que a jovem moça escreve. Ao fazer isso, a diarista se posiciona frente a outras posições, faz-se autora.

Se o primeiro diário tem seu fecho sinalizado com antecedência e aparece bem marcado pela finalização do enunciado "Esta é a última página do meu confidente. Bôa noite.", o mesmo não se dá com o segundo. O fim do segundo diário é assim formulado:

> 06) Ontem C.[9] uma afilhada
> de mamãe, veio passar à tarde
> aquí. Fui conversar com B.[10]
> e quando saí daquí, eram 6 horas.
> [Dia 3 de Outubro de 1946 (Quinta)]

Onde está o efeito-fecho desse segundo diário? Como se dá tal efeito? O leitor pode virar o fólio pensando que, no próximo, continuará a ler a narração do cotidiano da jovem moça, mas depara-se com o "grande e silencioso nada" da folha em branco. Assim, quando D. M. "termina" o segundo diário sem lhe dar um fecho, deixa

9. A fim de preservarmos a identidade dos familiares da diarista, utilizamos apenas a inicial do seu nome.

10. A fim de preservarmos a identidade dos amigos da diarista, utilizamos apenas a inicial do seu nome.

o texto em aberto, o que pode significar, em outras palavras, que o texto não acaba ali, mas continua como memória. Essa constatação talvez servisse de argumento para alguém dizer que, então, não haveria, aí, autoria. Se não há fim (efeito-fecho), o diário está aberto. Na verdade, ao fazer isso, D. M. se situa como autora frente àqueles (incluindo a si mesma) que dão ao diário um fecho. Esta é, portanto, frente àquela, uma outra posição autoral.

Segundo Gallo (1989), a escola tem sido ineficiente e incapaz no seu papel de promotora de condições para a construção de autoria. A escola tem, para ela, "apresentado o discurso escrito, até mesmo estudado, analisado, mas nunca ensinado." (p. 70). Isso acontece porque, para ser discurso escrito, é preciso ser legitimado e, nos processos de simulação das situações reais de interlocução, nenhuns dos textos produzidos pelos alunos são legítimos, isto é, não são pronunciados de um lugar institucional, como por exemplo, uma notícia, um artigo de opinião, um conto etc.

De nossa parte, e inspirando-nos em Gallo (1989) e em Indursky (2009), consideramos que a escrita (o discurso escrito, a escritura), que implica autoria, tem a ver com a legitimação, com a legitimidade. A partir daí, poderíamos perguntar: quem tem legitimidade para tornar-se autor de um diário íntimo, de um romance, de uma matéria jornalística? Para discutir essa questão nos diários de D. M., estabelecemos relações com a discussão sobre autoria em textos escolares (produzidos por estudantes), já que, de alguma forma, se aproximam, quanto à legitimidade e à autoria. Na escola,

> É como se, para ensinar alguém a fazer tricô, se mostrasse lindas peças tricotadas (uma blusa, um casaco, um gorro, etc.) e se pedisse que o [...] aprendiz fizesse um quadradinho de tricô – para que se pudesse observar se ele já sabe tricotar – depois um círculo e, finalmente um retângulo. Então, se ele se mostrasse capaz de realizar estas tarefas, seria aprovado. Será que esse "aprendiz" já fora da escola, conseguiria produzir uma blusa de tricô, por exemplo, com mangas, gola etc., e que o colocasse no processo de produção e não servisse somente para ele ser "observado"? (GALLO, 1989, p. 70)

Aí está uma observação que nos é cara, porque ela problematiza a questão da autoria na escola. Como sabemos, D. M. estudou até o colegial, sua escrita indicia

um certo domínio do código escrito, um certo modelo de escrita – o que envolve imagens (representações) de escrita (certa? bem feita? boa? elegante?). Fora da escola, D. M. consegue constituir-se em autora de seus diários. Isso significa que, para aproveitarmos a metáfora de Gallo (1989), D. M. tece a "blusa completa" e assume um lugar de autoria. Então, quanto ao diário íntimo, a pergunta que levantamos é a seguinte: quem tem legitimidade para escrevê-lo? Tornar-se autor de um diário íntimo? O diário de D. M. nos mostra que não é preciso ser escritor, literato, jornalista ou ocupar nenhum outro posto institucional para legitimar-se em tal posição.

A partir disso, podemos dizer que, quanto ao diário íntimo, o processo de legitimação e sua participação na construção da autoria são distintos dos gêneros circunscritos a instituições ou estreitamente ligados a elas. Mesmo sendo o diário uma produção de linguagem da ordem do privado e do íntimo, está, como discurso, na história e na sociedade, sofrendo todas as injunções das instituições (Família-Escola-Igreja) e da memória, constitutiva de todo dizer.

Considerações finais

A autoria no diário é uma função do sujeito, e seu leitor, na forma de um leitor virtual, é já construção desse autor. Isso se dá em decorrência das imagens, e determinado por elas, que o sujeito do discurso (D. M.) faz: 1) de si enquanto autora de diário íntimo; 2) do diário (enquanto gênero do discurso) e 3) de seu interlocutor (o leitor, real ou imaginário, o próprio diário, ela mesma etc.). É a partir de uma dada imagem de diário que se posiciona o sujeito no processo de construção de uma autoria, situando-se ideologicamente como produtor de linguagem, especificamente, de diário íntimo. Essa relação entre sujeito e linguagem também determina a constituição do leitor virtual, aquele para quem D. M. projeta e destina seu texto.

Os diários de D. M. são atravessados pelo interdiscurso. Muitas coisas foram ditas antes para que eles significassem e muitas coisas foram ditas depois. O diário não inicia e não termina no mesmo lugar em que ela o começa e o finaliza. Seu início e o seu término são ilusórios. O efeito início é um primeiro recorte que situa o texto da diarista em partes determinadas do interdiscurso e ao mesmo tempo colocam D. M. como a fonte de seu texto e a única responsável por ele (ilusoriamente).

Podemos afirmar, portanto, que D. M. exerce a função-autor de diário íntimo na interlocução com um outro projetado, com um destinatário que ela projeta e que está inscrito no próprio diário (o diário como confidente, por exemplo). Isso significa que ela estabelece interlocução com o próprio diário, mas essa interação é determinada pela imagem que ela tem de diário íntimo (enquanto gênero discursivo).

Referências

CASTILLO GÓMEZ, Antonio (2003) Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, Autores Associados, n. 5, p. 93-124, jan./jul.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GALLO, S. M. L. (1989). *O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito*. 1989. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas.

GINZBURG, Carlo (2012 [1979]). Sinais: raízes de um paradigma indiciário In: *Mitos, Emblemas, Sinais:* morfologia e história. Tradução de Fredrico Carotti. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras.

INDURSKY, F. (2009). A escrita à luz da Análise do Discurso. In: CORTINA, A.; NASSER, S. M. G. C. (Orgs.). *Sujeito e linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

LEJEUNE, Phillipe (2008). *O pacto autobiográfico:* de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora UFMG.

LINS, A. B. L. *"O que está escrito comigo ficará guardado"?:* práticas e representações de leitura, de escrita e de assistir a filmes em dois diários íntimos femininos (1945-1946). 290f. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, BA, 2015.

LOBO et al. (2014). *História da Cultura Escrita no Brasil*: um programa de investigação. Disponível em: <http://www.prohpor.org/#!wwwprohpororghisculte/c1z8k>. Acesso em 31 jul. 2014.

ORLANDI, E. P. (2009 [1983]). *A linguagem e seu funcionamento:* as formas do discurso. 5 ed. Campinas, SP: Pontes.

ORLANDI, E. P. (2008a [1988]). *Discurso e leitura*. 8 ed. São Paulo: Cortez.

ORLANDI, E. P. (2008b). *Discurso e texto:* formulação e circulação dos sentidos. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores.

ORLANDI, E. P. (2002). *Língua e conhecimento lingüístico:* para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez.

ORLANDI, E. P. (1996). *Interpretação:* autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes.

SESSÃO TEMÁTICA

AQUISIÇÃO DE REPERTÓRIO LINGUÍSTICO NO DESEMPENHO DO PAPEL LABORAL: CONSTRUÍNDO POSSIBILIDADES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

ANDREZA APARECIDA POLIA[1]
MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE[2]

Introdução

Este trabalho tem por objetivo descrever o desenvolvimento do projeto de extensão intitulado "Empoderar para Crescer: a busca pela autonomia laboral de pessoas com deficiência intelectual" desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba através de uma parceria entre docentes dos cursos de graduação em Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Pedagogia e o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da referida instituição.

O projeto teve a duração de 18 meses e os indivíduos com deficiência intelectual foram selecionados a partir de sua participação em outro projeto de extensão coordenado por docentes do curso de fonoaudiologia que tinha por objetivo trabalhar com o letramento de pessoas com deficiência intelectual intitulado "Letramento em Pauta".

A motivação inicial surgiu a partir do questionamento das mães dessa clientela e também dos próprios jovens com deficiência intelectual, já na fase jovem/adulta questionando-se acerca de sua participação em atividades laborais, assim como fazem a maior parte dos adultos nessa idade. A constatação das famílias era a de que sempre a preocupação com o encaminhamento para serviços de reabilitação e educacionais e nunca para atividades de trabalho.

1. Doutoranda em Linguística, UFPB.

2. Doutora em Linguística. UFPB. Docente e Pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Linguística.

Para selecionar os participantes, definiu-se como base os seguintes critérios: estar participando assiduamente do projeto de letramento, ter idade igual ou maior que 16 anos e ter disponibilidade de horário para vincular-se a outro projeto. Por coincidência, os jovens selecionados de acordo com esses critérios expostos, tinham o diagnóstico de Síndrome de Down.

Foram abertas 6 vagas para o projeto , que seriam vagas para estagiar em diferentes locais dentro da própria UFPB, a saber: brinquedoteca e recepção da clínica escola do departamento de fonoaudiologia, recepção da clínica escola do departamento de terapia ocupacional, sala da Assessoria de extensão do Centro de Ciências da Saúde, sala da coordenação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade , creche-escola que foi posteriormente substituída pela recepção do setor de artes lotado na Biblioteca Central.

Mercado de trabalho e pessoas com deficiência

Quando pensamos no universo dos diferentes tipos de deficiência (física, auditiva, visual e intelectual) e relacionamos suas características às possibilidades reais de uma pessoa que as possua assumir uma atividade laboral remunerada, provavelmente, a única que se torna desacreditada nas representações sociais da maior parte da população, em geral, é que apresenta uma deficiência intelectual.

A deficiência intelectual é definida pela Associação Americana de Retardo Mental (2002) é caracterizada por um funcionamento intelectual abaixo da média associado a um comprometimento em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo (habilidades práticas, conceituais ou sociais) que deve aparecer antes dos 18 anos de idade. “Pessoas com déficit intelectual apresentam um atraso no seu desenvolvimento, dificuldades para aprender, realizar tarefas do dia-a-dia e interagir com o meio em que vive” (DELGADO et. al., 2015, p.223).

Se comparada às deficiências motoras, sociais e de comunicação, a deficiência intelectual apresenta características únicas, devido à invisibilidade inerente ao indivíduo e as representações sociais dominantes, que atribuem a pessoa com deficiência intelectual uma cognição infantil e consequentemente às excluem do direito de uma vida adulta autônoma (DIAS e OLIVEIRA, 2013). Além disso, quando os profissionais da saúde dão o diagnóstico da deficiência intelectual enfatizam os

déficits apresentados e pouco se preocupam com as potencialidades desses sujeitos (PLETSCH,2014).

Para se tornar um membro da "sociedade adulta" e possuir uma vida adulta autônoma, na realidade da qual fazemos parte, é preciso ser um membro produtivo, e isso significa, trabalhar, produzir riquezas, pagar impostos e ser consumidor de produtos e serviços. Aquele que, por um motivo qualquer, não se encaixa nesse esquema de produção/consumo é relegado à condição de marginalidade. De acordo com Bartalotti (2007), não é possível falar em inclusão social da pessoa com deficiência intelectual sem falar em trabalho.

> Pensar na inclusão social dessa parcela da população implica pensar, que como qualquer cidadão, também ele deve ter consciência de sua posição social, lutar por sua cidadania, uma vez que, sem que se neguem as especificidades de sua condição, muitas das dificuldades que enfrenta não são diferentes daquelas enfrentadas por grande parte da população, tais como discriminação, acesso limitado à educação e à formação profissional, atendimento precário à saúde. (BARTALOTTI, 2007, p.297)

Essa mesma autora afirma ainda que é necessário superar a ideologia da incapacidade intrínseca à deficiência, que coloca pessoas à priori, em situação de desvantagem perante as ditas normais (BARTALOTTI, 2002) e é necessário entender também que "Uma limitação, seja ela estrutural ou funcional, não elimina a possibilidade de aprendizagens e de adaptações ao meio" (SANTOS, 2012, p.937).

Para que de fato essa inclusão social da qual trata autora ocorra, é necessário a apropriação da cultura do ambiente de trabalho na qual o indivíduo precisa ser imerso a fim de que compreenda as regras, o modo de funcionamento dos locais e apreenda novas funções. A aquisição dessas novas funções, ou seja, do papel laboral, está diretamente vinculada ao aprendizado da linguagem própria dessa realidade.

Como cada indivíduo percebe a realidade na qual está inserido de maneira bastante particular, ou seja, de forma a atribuir sentidos e significados a situações cotidianas por meio de um universo de crenças elaborado a partir de suas vivências, os valores e os papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertence tem papel fundamental nessa percepção da realidade.

De acordo com Vygotsky (1991), fatores sociais e biológicos estão implicados nesse processo de formação de conceitos humanos e essa capacidade de "ler" o entorno permite o desenvolvimento de representações responsáveis pela decodificação e interpretação das situações cotidianas que vivemos.

Sendo assim, o intuito desse projeto perpassou a necessidade de colocar as pessoas com deficiência intelectual na vivência dessas situações cotidianas que envolvem o trabalho e através do processo de mediação, tornou possível para elas, a,apropriação desse papel através da construção de um novo repertório linguístico que possibilitou a apreensão desse entorno laboral.

Linguagem receptiva e expressiva: características no desenvolvimento típico e nas pessoas com síndrome de Down

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem são aspectos primordiais que fazem parte do processo de desenvolvimento dos seres humanos principalmente no que se refere à socialização, sendo que a linguagem simbólica, enquanto relação mediada e convencionalmente estabelecida é o que representa um diferencial para as possibilidades de interação entre os seres humanos e o seu ambiente.

A linguagem é desenvolvida em duas áreas, a receptiva e a expressiva, sendo que a primeira consiste na possibilidade de compreender gestos, palavras, e a segunda, na capacidade de usar gestos, palavras, símbolos escritos e outros signos para comunicação (FERREIRA, FERREIRA E OLIVEIRA, 2010).

No caso das pessoas com síndrome de Down (trissomia do cromossomo 21) há afetado o desenvolvimento da linguagem expressiva, e, durante a construção das habilidades linguísticas, a criança com síndrome de Down, constrói a compreensão de mundo a seu redor, porém, a manifestação desse entendimento por meio de palavras faladas, exige mais tempo do que geralmente acontece com as outras crianças ditas normais. (GUNDERSEN, 2007). Fora isso, há ainda outras questões particulares com relação ao aprendizado linguístico das pessoas com SD:

> É considerado que a criança com Síndrome de Down apresenta um desenvolvimento mais lento da linguagem, porém, com etapas similares às esperadas progressivamente. Demonstram alteração de ordem fonéti-

> co-fonológica, sintáticas, morfológicas, pragmáticas e semânticas, com prejuízos, às vezes, mais consideráveis em uma do que em outra área. (...) a hipotonia muscular generalizada, tem contribuições para as dificuldades articulatórias da fala (RANGEL, RIBAS, 2011, p.27).

Com relação à linguagem receptiva, Vygotsky (1991) aponta que a mesma está associada ao plano semântico enquanto a linguagem expressiva está associada ao plano fonético, portanto, para que haja o desenvolvimento da linguagem (característica das funções psicológicas superiores) são necessárias constantes interações sociais e verbais com todas as pessoas que nos cercam.

As funções psicológicas superiores são caracterizadas como ações que a princípio representam uma atividade que acontece e é manifestada externamente através da utilização de signos. Posteriormente, a ação é reorganizada e começa a acontecer internamente na pessoa, atuando no desenvolvimento da inteligência, da atenção, da memória e da linguagem.

Essa modificação é denominada de internalização, pois, as ações que até então estavam intimamente associadas ao meio externo são convertidas para o plano psicológico de cada pessoa, passando a serem organizadas e potencializadas. (VYGOTSKY, 2003)

O processo de internalização tem origem nas atividades interpessoais advindas do contexto social, onde a criança constrói e recria novas formas de compreensão, e posteriormente, essas atividades se transformam em ações intrapessoais, de modo que as funções relacionadas ao desenvolvimento da criança surgem primeiramente num plano interpsicológico e posteriormente num plano intrapsicológico. Esses processos ligados a atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, linguagem, percepção, imaginação, afetividade e comportamento intencional são funções superiores que nascem das relações sociais e constituem a base para o desenvolvimento da personalidade. (SIMÃO, 2004)

De acordo com Ferreira, Ferreira e Oliveira (2010), mesmo apresentando uma deficiência primária as pessoas com síndrome de Down, assim como todas as pessoas, apresentam uma plasticidade do sistema psiconeurológico, ou seja, elas possuem a capacidade adaptativa do sistema nervoso central (SNC) em promover habilidades para modificar, adequar a sua organização estrutural e funcional.

> Nesse sentido, essa organização cerebral é influenciada diretamente pelas interações decorrentes das relações captadas externamente, devido à plasticidade envolver estimulação de receptores através de neurotransmissores, e os locais de contato entre componentes dos neurônios, conexões sinápticas, relacionados aos axônios e os dendritos agem como mediadores entre a plasticidade sináptica – a base do aprendizado, da memória e da inteligência, em que as ligações entre os neurônios são reordenadas a cada nova experiência. (FERREIRA, FERREIRA e OLIVEIRA, 2010, p.218)

Nesta perspectiva, quando há alguma alteração estrutural decorrente de uma deficiência essa organização estrutural do SNC age no sentido de transformar e superar essa alteração (SILVA e KLEINHANS, 2006). Tendo-se essa compreensão, é possível avaliar o papel do ambiente e das interações sociais no processo do aprendizado das pessoas com deficiência intelectual.

Dinâmica do projeto

Foram selecionados 6 estagiários com as seguintes faixas etárias e gênero:

Quadro1. Identificação dos Participantes.

Iniciais dos participantes	Gênero	Idade
C.M.C.G.	Feminino	32 anos
D.B.S. J.	Masculino	24 anos
M.R.G.	Masculino	24 anos
E.L.G.S.	Masculino	18 anos
A.P.S.	Masculino	16 anos
M.L.B.	Feminino	16 anos

Fonte: As autoras (2015)

Cada estagiário (pessoa com Síndrome de Down) atuava duas vezes por semana em locais diferentes de estágio sendo acompanhado e orientado por um tutor (graduando da terapia ocupacional, fonoaudiologia ou pedagogia) e supervisionado pelo servidor responsável pelo local de atuação. Além disso, cada estagiário participava de atendimentos clínicos individuais de terapia ocupacional, fonoaudiologia e pedagogia semanalmente.

Os tutores eram supervisionados semanalmente pelos docentes de suas respectivas áreas e produziam a cada atividade um relatório descritivo/analítico que continha informações sobre a data do estágio, local, nome do estagiário, proposta de atividades para o dia; palavras do contexto a serem trabalhadas como novas aquisições relacionadas às tarefas a serem desenvolvidas no dia e por fim um relato do passo a passo das atividades e uma avaliação do desempenho do estagiário.

O objetivo principal do tutor foi o de ser um mediador entre o local de estágio e o estagiário, pois, assim como em outros processos de aprendizagem acreditamos que a mediação tem um papel fundamental na aquisição de novos conhecimentos:

> O psiquismo humano é uma construção social, resultado da apropriação pelos homens, de forma mediada, das produções culturais e sociais da sociedade. Portanto, a mediação é condição necessária para o desenvolvimento cultural do indivíduo. (PAIXÃO, 2018, p.26)

As filmagens foram realizadas a cada dois meses, pois se observou que a maioria dos estagiários ficava mais interessado em ser filmado do que em desenvolver as atividades, o que interferia na proposta do projeto e no desempenho dos mesmos.

Foram confeccionados painéis (construídos semanalmente com a participação do estagiário, do tutor e com frequência de um servidor do próprio local de estágio) com a lista de todas as atividades (passo a passo) que seriam realizadas em cada dia. A leitura pelo estagiário era a primeira atividade realizada, pois entendemos que:

> A leitura é um processo de construção de significados e esses significados envolvem as habilidades de processar informações. O hábito de leitura é muito importante para o desenvolvimento do raciocínio, estimula a imaginação, amplia o conhecimento e enriquece o vocabulário. (MEDEIROS, 2013, p.19)

Foram feitas práticas de uso de computador (digitação e uso de internet para buscar informações), atender ao telefone, atender ao público externo que chegava em cada setor, organização de materiais e nomeação de cada um deles no caso da brinquedoteca, organização das fichas de atendimento e prontuários (no caso das recepções de cada clínica), atividades de conscientização sobre inclusão no ensino superior e o rompimento das barreiras atividades (especificamente no Comitê de Inclusão e Acessibilidade), entre outras.

Nos atendimentos clínicos foram trabalhados os aspectos de preparação para frequentar um ambiente de trabalho através de práticas de AVD's (atividades da vida diária) práticas de higiene pessoal, práticas de vestuário, atividades pedagógicas de reforço ao projeto de Letramento, habilidades de comunicação e de relacionamento interpessoal.

Em quase todos os locais do estágio, no horário do intervalo, os estagiários juntamente com os tutores iam até uma lanchonete comprar algum alimento. Nessas horas foram trabalhados conceitos matemáticos e habilidades para lidar com dinheiro, através o uso de palavras (ditas e escritas), bem como o manuseio de notas e moedas para trabalhar as relações com o conceito de dinheiro. A condução dessas atividades foi baseada no trabalho de Escobal, Rossit e Goyos (2010).

Ao final do expediente de estágio, quando a família chegava para buscar o estagiário, cada um deles era orientado a informar todas as atividades que havia desenvolvido e as palavras que havia aprendido. Desse modo, era possível que os familiares em casa, criassem oportunidades para reforçar o conteúdo apreendido.

Resultados

Em todas as atividades desenvolvidas para se atingir a aquisição do repertório linguístico próprio a cada ambiente de estágio, foram utilizados recursos como pistas visuais, nomeação dos objetos e processos de trabalho e a repetição de rotinas. A repetição das instruções e orientações, bem como o respeito ao ritmo próprio de cada um, foram diferenciais para se obter os resultados.

A partir da leitura trabalhada em todos os contextos, foi possível mensurar tanto através do *ELAN (EUDICO Language Annotator*) quanto dos relatos dos diários

das estagiárias que houve ganho quantitativo e qualitativo com cinco dos estagiários. Apenas com uma das participantes não houve aumento no vocabulário que ela já possuía tanto em relação às atividades diárias quanto à própria atividade laboral. Nossa avaliação acerca desse resultado diferenciado está relacionada ao duplo diagnóstico, pois além da Síndrome de Down a estagiária também apresenta um quadro de Transtorno do Espectro do Autismo.

Ao total foram 9 vídeos gravados de cada um dos estagiários durante o período de realização do projeto. A partir das falas transcritas foi possível perceber que no início do projeto as frases produzidas pelos estagiários (pessoas com Síndrome de Down) ocorriam em torno de uma palavra núcleo geralmente já dita pelo tutor. Raramente aparecia nos discursos frases com sujeito, verbo e objeto e as produções eram curtas (assim,como as orientações dadas pelos tutores), mas estavam contextualizadas no espaço/tempo/atividade.

Apesar de alterações na fala, assim como outras pessoas com SD, foi possível a compreensão do que era dito, achado este que corrobora com a literatura:

> A maioria das pessoas com SD faz uso funcional da linguagem e compreende as regras de conversação, sendo as habilidades comunicativas variáveis entre os indivíduos, uma vez que a fala é um processo que se constrói socialmente.(WUO, 2007, p. 11)

Assim como no trabalho de Oliveira (2010) observou-se que muitos processos dialógicos se baseavam na *especularidade*, ou seja, o tutor dava forma, sentido e intenção à fala do estagiário com SD, o qual por sua vez, espelhava a fala do próprio tutor. Ao final do projeto, foi possível verificar a presença ainda que tímida, do uso de frases com sujeito, verbo e objeto, sem tanto o uso da especularidade, ou seja, frases curtas, mas espontâneas e contextualizadas a partir de fatos que surgiam na situação no trabalho. O relato abaixo foi feito a partir da transcrição de uma filmagem de uma atividade realizada no Comitê de Inclusão e atividade era a recepção de um usuário do serviço do Comitê, na qual estavam presentes a tutora e o estagiário.

Transcrição de filmagem 7

Chega um estudante com deficiência física (cadeirante) no Comitê de Inclusão e Acessibilidade e é recebido por um estágio com Síndrome de Down. Segue trechos do diálogo:
Estudante Cadeirante: Oi, boa tarde!
Estagiário com S.D: Taaarde.
Estudante Cadeirante: Cadê a professora Andreza?
Estagiário com S.D. (olha para a sua tutora)
Tutora: D. você sabe onde a Professora Andreza foi , ela te disse antes de sair onde ia. Fala pra ele então tudo o que ela ti falou.
Estagiário com S.D.: pofessora Andesa reuniãu. Ela falou vai demorá e chegá alguém pede pra anotá o que qué . (para de falar e depois retoma) deixá o telefoni (pausa novamente) ela vai ligá.
Estudante Cadeirante (olha para a tutora e diz): pur favor, me dê um papel pra que eu possa anota.
Tutora (olha para o estagiário com SD e diz): D. pega o papel que está na primeira gaveta e uma caneta e dá pra ele anotar.
Estagiário com SD (abre a gaveta, retira o papel, pega uma caneta que está em cima da mesa e dá para o cadeirante dizendo): tó qui.
O estudante cadeirante faz suas anotações e entrega para o estagiário com SD.
Estudante cadeirante: brigado. Até logo.
Tutora: Até logo.
Estagiário com SD: bigadu logo.

Fonte: As autoras (2016)

Através dessa transcrição é possível identificar a linguagem contextualizada, a compreensão do que está no enunciado dos participantes e a necessidade/importância do mediador, no caso, o tutor.

As palavras aprendidas por cada um dos estagiários foram diferentes, pois estavam relacionadas especificamente aos locais de estágio e aos processos vivenciados em cada um deles. Além dos relatos dos diários e das filmagens houve um feedback das famílias que foram entrevistadas antes e ao final do projeto a fim de que apontassem se houve ganhos e quais foram. Os relatos finais de cinco mães demonstraram que houve um aprendizado significativo, pois os estagiários conseguiram transpor para as situações/cotidianas tanto as palavras quanto as ações vivenciadas nos locais de estágio e nos atendimentos clínicos.

As pessoas com SD tem direito à participar do mercado de trabalho, porém, isso será possível mediante uma adaptação do contexto que corresponda as demandas do seu perfil, e acreditamos que essa adaptação ocorrerá com a presença de um mediador.

Referências

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. *Mental Retardation*: definition,classification, and systems of support. Washington, DC, USA: AAMR, 2002.

BARTALOTTI, C.C. A profissionalização da pessoa com deficiência mental. *Cadernos do Centro Universitário São Camilo*. v.8, n.8, p. 9-16. São Paulo: Edunisc, 2002.

_____. Deficiência Mental. In: CAVALCANTI, A., GALVÃO, C. *Terapia Ocupacional*: fundamentação & prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

DELGADO,I.C.et al. Perspectivas de letramento em sujeitos com déficit intelectual. *Revista Prolingua*, v. 10, n.1, p. 221-229 jan/fev. 2015.

DIAS, S. de S.; OLIVEIRA, M.C.S.L. de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n.2, p. 169-182, Abr/ Jun. 2013.

ESCOBAL. G.; ROSSIT, R.A.S.;GOYOS, C. Aquisição de conceito de número por pessoas com deficiência intelectual. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n.3, p.467-475, jul/set. 2010.

FERREIRA, D.R. dos S.A, FERREIRA, W. de A., OLIVEIRA, M.S. Pensamento e Linguagem em crianças com síndrome de Down: um estudo de caso da concepção das professoras. *Ciências & Cognição*, vol 15 (2): 216-227, 2010.

GUDERSEN, K. *Crianças com síndrome de down*: guia para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIMA, I.L.B.; DELGADO, I.C.; CAVALCANTE, M.C.B. Desenvolvimento da linguagem na Síndrome de Down: análise da literatura. *Disturb Comum*, São Paulo, 29(2), 354-364, jun. 2017.

LIMA, I.L.B. *Interações multimodais na clínica de linguagem*: a criança co Síndrome de Down. 137f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2016.

MEDEIROS, D.L.L. *Dificuldade de aprendizagem por deficientes intelectuais em relação à leitura e à escrita*. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras) Faculdade de Pará de Minas, Pará de Minas/MG, 2013.

OLIVEIRA,M. dos. Questões de linguagem em sujeitos com Síndrome de Down. *Revista Prolíngua*. João Pessoa, v.5,n.1, p.63-83, jan/jul, 2010.

PAIXÃO, K. de M.G. *Mediação pedagógica e deficiência intelectual*: em cena a linguagem escrita.198f. Tese (Programa de Pós Graduação em Educação) Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2018.

PLETSCH,M.D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização as políticas de inclusão(1973-2013).*Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Arizona/EUA, v.22, p.1-25, 2014.

RANGEL, D.I.; RIBAS, L.P. Características da linguagem na Síndrome de Down: implicações para a comunicação. *Revista Conhecimento Online*. Novo Hamburgo/RS Ano 3, v.2, p.18-29, set.2011.

SANTOS, D.C.O. dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Eduq. Pesqui*., São Paulo, v. 38, n.4, p.935-948, out/dez 2012.

SIMÃO, L.M. *O outro no desenvolvimento humano*: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Tomson, 2004.

VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes,1991.

VYGOTSKI, L. S. *A formação Social da Mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WUO, A. S. A construção social da Síndrome de Down. *Cad. psicopedag***.**, São Paulo , v. 6, n. 11, 2007 .

SESSÃO TEMÁTICA

AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

JULIANA DA SILVA[1]

Introdução

Neste artigo, discutiremos sobre a influência da sociolinguística para o Ensino de Língua Estrangeira (LE), sendo assim, tecemos reflexões que focam na diversidade linguística do espanhol, e no fato de como essas variações são motivadas por forças sociais que perpassam as questões de identidade.

Entende-se que o ensino de LE deve privilegiar não apenas os aspectos gramaticais, como também, os aspectos relacionados às características sociais e culturais da língua em questão. Segundo Leira (2004, p.01) o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico, ou seja, uma língua aprendida fora do país onde é falada.

Esta pesquisa, será conduzida com base nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista (2008 [1972]). Levando em consideração o exposto acima, acreditamos que este trabalho possa auxiliar as futuras pesquisas neste campo, tratando-se de noções introdutórias sobre a temática.

Os procedimentos metodológicos foram delimitados a partir de um levantamento dos trabalhos publicados na área. É necessário pontuarmos que existem poucos estudos publicados, que relacionam a área da sociolinguística com o ensino de LE, esperamos então, que esse trabalho contribua para um aprofundamento da temática.

1. Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL-UFPE). Bolsista CAPES. E-mail: julianasilvaletras@gmail.com

O presente artigo está dividido em quatro seções. Na primeira seção, discorremos sobre a variação linguística no espanhol, e as suas possíveis implicações para ensino. Na segunda seção, apresentamos os pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista. Na terceira seção, analisamos o trabalho de Irala (2014) sob a ótica dos estudos sociolinguísticos. E na última seção, trazemos as considerações finais.

A diversidade linguística do espanhol

A Língua Espanhola falada em diversos países apresenta variações, e essas variações estão relacionadas a sua natureza social, como a atuação de diferentes fatores sociais: idade, localidade, sexo/gênero e escolaridade acabam por influenciar as nossas escolhas linguísticas.

Nas aulas de Língua Espanhola, a variação linguística deve-se fazer presente, independente da variedade adotada pelo professor. Percebemos, atualmente que as diferentes variedades do espanhol não são realmente trabalhadas, elege-se uma variante como padrão, esquecendo da diversidade linguística.

Desse ponto de vista, percebemos que nas aulas de Língua Espanhola há uma imposição da variedade peninsular. Sabemos, que atualmente nos cursos de licenciatura a variante peninsular tem ganhado cada vez mais espaço, o que acaba impossibilitando um trabalho com a diversidade linguística do espanhol.

Acreditava-se antigamente que a língua falada na Espanha seria mais pura, do que os demais dialetos, pensamentos como esses, infelizmente fazem parte da realidade das aulas de Língua Espanhola. Sabemos que não existe uma "variante pura", e que todas essas variedades do espanhol são faladas em diferentes países, e dentro do mesmo país podemos encontrar diferentes tipos de variações, como por exemplo a variação regional.

De acordo com Labov (1976) é impossível compreender a evolução de uma mudança fora da vida social de uma comunidade, onde ela é produzida, isto porque as pressões sociais operam continuamente sobre a linguagem.

Essa diversidade linguística presente no espanhol, demostram o caráter heterogêneo da língua, ou seja, independente da região que se fale espanhol, os falantes sabem e reconhecem sua língua e as suas particularidades.

Diante do exposto, nos cabe uma pergunta: nas aulas de LE, no caso especifico do espanhol, qual variedade deve ser ensinada aos educandos? Essa pergunta nos direciona para uma reflexão sobre papel educativo do ensino de LE, ou seja, ensino de LE deve expor a diversidade linguística das diferentes regiões ou países, para que não haja a imposição de uma determinada variante.

Nesse sentido, a noção de variação tem de estar presente na sala de aula de LE, havendo uma necessidade de descontruímos a imposição de uma determinada variedade, geralmente aquela ensinada pelo professor de línguas, que por vezes é interpretada pelo seu status social.

Sabemos que a formação acadêmica acaba influenciando na nossa prática, muitas vezes, os professores estão mergulhados em tantos problemas externos que esquecem de questionar o lugar da variação nas aulas. Ensinar uma LE, é forma de letramento, sendo assim é necessário ponderação e reflexão sobre as diferentes variedades linguísticas.

As Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) nos direcionam para um questionamento importante, o que fazer com heterogeneidade do Espanhol? As aulas de espanhol devem ser pensadas como espaço de diálogos, que nos proporcione reflexões sobre a diversidade das variantes espanholas. Sendo que o professor, não deverá ensinar apenas a uma única variedade, nem muito menos impor a sua variedade do espanhol. Ao negarmos, essa situação sociolinguística no ensino de LE, estamos negando nossa história, nossa cultura e principalmente nossa identidade.

> Como ensinar o espanhol essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a pura amostragem sem qualquer reflexão maior a seu respeito? No entanto, aquela primeira pergunta, por diferentes, razões, ainda se mantém. Santos (2002, 2004, 2005) aponta a existência de uma forte tendência, por parte dos brasileiros, a classificarem o Espanhol peninsular como “puro”, “original”, “clássico”, “rico”, “perfeito”, “mais correto”, enquanto a variedade rio-platense, por exemplo, é vista como “derivada”, “diferente”, “carregada de particularidades”, “com mistura de outras línguas”, “com gírias e manias

> locais", "mais popular". No entanto, é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos. (BRASIL, 2006, p.134).

Como pontuado anteriormente, temos duas variedades do espanhol: o peninsular e o latino. Dentro do espanhol latino encontramos diversas ramificações, ou seja, variações entre essas variações temos a variedade rio-platense, sendo falada pelos nos arredores do Rio da Prata, particularmente na região da província de Buenos Aires, na província da Santa Fé e também no Uruguai.

Segundo Sánchez (1994), no que concerne ao espanhol da América Latina temos cinco grandes áreas. Na primeira área, temos o México e o Novo México, junto com a América Central, visto que também encontramos influência da língua náhuatl. Na segunda área, encontramos as Antilhas, a Venezuela e a costa caribeña da Colômbia, que sofreu a influência do arahuaco. A terceira área, engloba o Equador, o Peru, a Bolívia, e a zona norte do Chile, onde temos a forte influência da língua quéchua. A quarta área, é formada pelo centro e o sul do Chile, tendo a presença do araucano. Na última área, temos a Argentina e o Uruguai, que foram influenciados pelo Guarani.

Nesse contexto, percebemos que o espanhol da América Latina sofreu uma forte influência das línguas indígenas. Dessa forma, fica evidente que essas línguas foram marcadas por uma forte situação de contato linguístico. Para a Sociolinguística, essas situações de contato linguístico são provenientes das mudanças nas estruturas sociais, e também, devido à proximidade geográfica entre algumas áreas.

Fernández (2000) descreve a existência de oito variedades de Espanhol. A castellana, a andaluza e a canária na Espanha e a caribeña, a mexicano-centro-americana, a andina, a rio-platense e a chilena na América Latina. Essas variedades são marcadas por diferenças mais perceptíveis no nível fonético, sendo que para cada variedade descrita acima, temos que levar em consideração as áreas de fronteiras, e a influência social dessa língua dentro de cada região.

Cabe reiterar ainda, que o ensino do espanhol nas regiões de fronteiras, como por exemplo Brasil e Uruguai, apresenta uma realidade distinta, devido ao intenso contato entre os falantes nativos. Nas regiões de fronteiras, é extremamente relevante que o professor conheça a variedade falada nessa região, e como essa variedade influência nas relações sociais, no próprio repertório linguístico do falante.

Sociolinguística variacionista: pressupostos

A sociolinguística é uma das subáreas da linguística que é responsável por estudar a relação entre língua e sociedade, onde o falante assume diferentes comportamentos dependendo do contexto em que sua fala está inserida, trata-se de uma relação mútua em que o social caracteriza a identidade do falante.

Vários são os interesses de estudo dessa área, entre eles podemos citar: o contato entre as línguas, as questões relativas ao surgimento e extinção linguística, além de multilinguismo, variação e mudança, que segundo Mollica (2008) constituem temas de investigação da área. Desse modo, por se tratar de uma área ampla, iremos nos focar na sociolinguística variacionista que também é conhecida como sociolinguística quantitativa.

Inicialmente usavam-se os termos "sociolinguística" e "sociologia da linguagem" para designar a relação entre língua e sociedade. Ao passar do tempo percebeu-se que os termos não deveriam ser sinônimos, pois notava-se uma diferença em relação à natureza de cada termo, e sua necessidade de estudo.

> De modo sintético, explicava-se tal diferença do seguinte modo: enquanto a sociolinguística estaria preocupada principalmente com uma descrição maior e mais ampla da linguagem, tendo em foco o efeito da sociedade sobre a língua (realizada principalmente por linguistas e antropólogos), a sociologia da linguagem enfocaria a explicação e previsão de fenômenos de linguagem no comportamento social, ou seja, o efeito da língua na sociedade (conduzida principalmente por cientistas sociais, assim como por alguns linguistas). (SALOMÃO, 2011, p.187)

O objeto de estudo dessa teoria é a diversidade linguística que é comum a todas as línguas naturais e que está presente na fala de qualquer indivíduo, evidenciando assim que há variação tanto nos elementos linguísticos como também no social.

Para Labov (2008 [1972] a língua deve ser estudada dentro de um contexto social, ou seja, a variação na fala e na comunidade de fala.

> Mas, para demonstrar que temos um verdadeiro caso de alternância de código, é necessário mostrar que o falante se move de um conjunto consistente de regras coocorrentes para outro; para demostrar a "variação livre", é preciso mostrar que ele não se moveu de jeito nenhum. É raro que qualquer dessas alegações seja estabelecida empiricamente. (Labov (2008 [1972])

Os estudos sociolinguísticos demonstraram que todo processo de variação é condicionado por fatores linguísticos e extralinguísticos, sendo que não há uma variação livre, ou seja, que não seja condicionada. A língua é sistematicamente ordenada e condicionada pela atuação de fatores.

Discussão

Os dados que serão discutidos neste trabalho foram provenientes de um questionário aplicado por Irala (2014) aos professores de LE no Ensino Fundamental das redes particular, estadual e municipal de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul.

Nesse sentido, teceremos reflexões sobre as contribuições da sociolinguística para o ensino da língua espanhola, tomando como referência as respostas vinculadas ao questionário de Irala. Essas respostas serão analisadas pelo viés dos estudos sociolinguísticos sobre variação linguística.

Irala (2014) investigou o ensino do espanhol entre os professores em serviço, e também, entre os estudantes de licenciatura em espanhol de uma cidade do

interior do Rio Grande do sul. Nossa discussão, será pautada apenas nos dados relativos aos professores em serviço no Ensino Fundamental. Optamos por esse recorte, tendo em vista que não são apresentadas as entrevistas dos estudantes de licenciatura, e sendo assim, seria inviável discutir apenas os percentuais da pesquisa.

Em relação ao município onde a pesquisa foi realizada, Irala destaca a proximidade do município com os países de língua espanhola, sendo que esse município se encontra situado geograficamente próximo à fronteira com Uruguai. Essa comunidade de fala tem como característica um fluxo de intenso contato entre os falantes nativos.

Para realização desse estudo, foi aplicado um questionário a 22 professores de Língua Espanhola no Ensino Fundamental das redes municipal, particular e estadual sobre questões relativas ao ensino da variação no espanhol, e sobre a dicotomia existente entre “Espanhol da Espanha” e o “Espanhol da América”.

Esse questionário apresentava as seguintes perguntas: 1) qual variante é preferida para ministrar as aulas? 2) Qual é considerada mais apropriada para a região pesquisada – interior do Rio Grande do Sul, quase fronteira com Uruguai?

Os resultados quantitativos do trabalho de Irala mostraram que (36%) dos entrevistados preferem o Espanhol da Espanha, (32%) não demonstraram preferência, e apenas (32) preferem trabalhar com Espanhol da América.

Abaixo, apresentamos um recorte das respostas vinculadas ao questionário, essas respostas servirão de base para a nossa discussão.

Quadro 1. Recorte das respostas apresentadas pelos professores.

1	O Espanhol da Espanha, porque é uma língua melhor de ser trabalhada com o aluno.
2	Prefiro o Espanhol da Espanha- acho mais claro e mais bonito.
3	Da Espanha, porque é mais clássico.
4	Prefiro o Espanhol da Espanha, porque é mais puro, pois é a língua mãe. O Espanhol da América já teve muitas influências de outros povos e costumes.
5	Da Espanha, porque além de ter aprendido assim, penso que é mais sonoro.
6	Nos livros didáticos vêm o Espanhol da Espanha, mas vivendo nós na fronteira com Uruguai, não podemos ignorar este fato. Devemos apresentar aos nossos alunos as pronúncias dos dois idiomas principalmente os modismos.
7	Da Espanha. Porque é único que aprendi até agora.
8	Para trabalhar com as crianças, o da América, porque faz parte da realidade deles.
9	Da Espanha, porque é o mais divulgado nos meios de comunicação em geral.
10	América, pois são essas as pessoas que circulam pela nossa cidade e com elas é que podemos por em prática os conhecimentos de sala de aula.

Fonte: Irala (2004, p.109-110)

As respostas acima, fazem referência à opinião dos professores em relação a variante mais preferível para ensino do espanhol em sala de aula. Observamos que nessas respostas há um favorecimento ao ensino da variante peninsular (Espanha), em oposição a variante americana.

Percebemos que os pressupostos da sociolinguística não foram levados em consideração pelos professores, não houve espaço para trabalho com a diversidade linguística do espanhol, muitas das respostas fazem parte de uma visão fragmentada do senso comum.

O padrão das respostas demonstra uma concepção de língua pautada na homogeneidade, onde não se admite o caráter social e variável da língua. A escolha da variante peninsular por grande parte dos professores revela a influência histórica

que essa língua tinha durante o período de colonização.

Os estudos sociolinguísticos vêm contribuindo para disseminação da diversidade linguística, as nossas escolhas linguísticas são condicionadas por fatores sociais, como: idade, escolaridade, classe social e localidade, excluir as variedades do espanhol das aulas de LE, representa uma negação de identidade.

O Ensino de LE deve ser espaço voltado para trabalho com a diversidade, a preferência por única variante, nos sugere a imposição, o que não deveria acontecer. O professor não pode impor sua variedade da língua espanhola, como há única forma exigente, é necessário mostrar as diferenças, as variações. E como essas variações fazem parte da nossa história e da nossa transformação.

Ademais, a noção de variação deve-se fazer presente na sala de aula de LE como afirmado anteriormente, principalmente na discussão sobre a diversidade linguística do espanhol. Nesse sentido, jugamos importante também, um diálogo com os estudos de sociolinguísticos.

Considerações finais

De forma geral, percebemos que os estudos sociolinguísticos contribuem para o reconhecimento das diferentes variedades linguísticas e os valores sociais nelas implicados.

Algumas lacunas foram constatadas em relação a imposição de uma determinada variedade, entretanto entendemos que todas as variedades linguísticas são autênticas e próprias da história o que vem a ressaltar o significado social da variação. Por fim, acreditamos que esse trabalho contribua para a proliferação de diferentes estudos dentro área, propondo assim, uma interface entre língua, cultura e sociedade.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio***:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível: http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf.

FERNÁNDEZ, F. M. *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco/Libros, 2000.

IRALA, V. B., 2004. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço, *Linguagem & ensino*. v7. nº II: 99-120.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008[1972].

LABOV, W. *Sociolinquistique*. Paris: Éditions de Minuit, 1976.

LEIRIA, I. (2004). *Português língua segunda e língua estrangeira*: investigação e ensino. In idiomático 3. Lisboa: Instituto Camões.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Princípios de Sociolingüística y sociologia del linguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

MOLLICA, M. C. Fundamentação Teórica: conceituação e delimitação. In.: Cecília Mollica, Maria Luiza Braga (org.). *Introdução à sociolinguística*: o tratamento da variação. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SALOMÃO, A. C. B. Variação e Mudança Linguística: panorama e perspectivas da sociolinguística variacionista no Brasil. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 187207, 2011.

SESSÃO TEMÁTICA

AS CRENÇAS E CONFLITOS DE IDENTIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS: CASO TED

ROSELMA VIEIRA CAJAZEIRA[1]

Introdução

A formação de professores de inglês ao mesmo tempo que contribui para sua qualificação, possibilita também a oportunidade de refletir sobre as crenças em relação ao ensino e aprendizagem dessa língua (BARCELOS, 2004; ARAGÃO, 2010). Isso porque, as crenças dos professores contribuem para a formação de sua identidade e estão interligadas a relação com alunos, com colegas de trabalho, com a disciplina que lecionam, com a política e a cultura da escola, com seus valores e crenças pessoais.

Ao participar de cursos de formação continuada os professores vivenciam conflitos provocados por sentimentos de frustração, insegurança e medo que podem ser superados no contato coletivo entre os colegas da profissão (BARCELOS, 2013). Sentimentos como esses são recorrentes em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas e têm sido o objeto das discussões de trabalhos sobre crenças, emoção, sentimento e identidade de aprendizes e professores de inglês (BARCELOS, 2007).

O conceito de crenças, na Linguística Aplicada LA auxilia na identificação de sensações e conflitos, tais como: emoção, satisfação, medo e angustia, vivenciadas pelos aprendizes de inglês. De acordo com Barcelos (2013) o estudo das crenças está relacionado com a investigação sobre o modo como o indivíduo se constitui, ou seja, a sua formação familiar, religiosa, escolar e profissional. Para a autora, o modo como os indivíduos se constituem revela também a sua identidade por meio da exposição de suas emoções, sentimentos e como se comportam diante das si-

1. Mestre em Letras: Linguagens e Representações – UESC (roselmacajazeira@hotmail.com)

tuações à que são expostos. Segundo Barcelos (2013) a identidade é transitória e é influenciada pelas vivências e os cursos de formação para professores constituem um importante ambiente para ampliação do conhecimento, troca de experiência e reflexão sobre as crenças.

A identidade, crenças e emoções do professor de inglês em formação

No Brasil há muitos trabalhos em LA sobre formação de professores de inglês com foco no estudo das crenças, a exemplo de Barcelos (2007), Celani (2006); Aragão (2008). Dentre esses trabalhos citados alguns deles (ARAGÃO, 2008; 2010), relacionam as crenças de professores de inglês em formação às emoções e sentimentos vivenciados por eles ao estarem em contato com a LI. Além disso, há algumas dissertações publicadas recentemente (Faria, 2013; Rezende, 2014) que dialogam e discutirem sobre a constituição da identidade do professor de inglês com base nas crenças, experiências, e emoções vivenciadas por eles durante o processo de formação.

Esses trabalhos evidenciam que há uma relação entre o ensino, aprendizagem de línguas e as experiências, emoções e os sentimentos que constituem a identidade de estudantes de Letras ao se constituírem professores de inglês. O conceito de identidade que adotamos nesse trabalho faz referência as discussões dentro do campo da LA com base em Barcelos (2013), fundamentada em Norton (2001). Dentro da perspectiva da LA, a identidade é interpretada como múltipla, contraditória e depende das condições sociais, políticas e culturais que constituíram a formação do indivíduo (BARCELOS, 2013).

Do mesmo modo, dentro das pesquisas de ensino e aprendizagem de línguas, as emoções vivenciadas por professores e aprendizes em formação passam por processos transitórios. Apoiado em Maturana (1997; 1998), Aragão (2008) esclarece que ao vivenciar diferentes emoções o individuo tende a expressá-las por meio dos sentimentos que podem levar o aluno a não falar em inglês e a restringir seu processo de reflexão, dificultando a superação da dificuldade. Em relação à identidade do professor, no contexto de ensino e aprendizagem de inglês, os trabalhos citados anteriormente, apontam que o modo como o professor aprendeu o idioma influencia no modo como ele desempenha a sua profissão. Isso porque, o processo

de construção da identidade do profissional docente se faz durante toda a sua formação, conforme Barcelos (2013).

Muitas vezes a identidade constituída pode ser reconfigurada, pois, "aprendizes e professores interagem com professores antigos, aprendizes, livros, e mídia, e essas interações moldam uma identidade determinada de cenários familiares e papéis que eles desempenham com certas emoções e crenças" (BARCELOS, 2013, p. 10).

Em muitos casos, a postura adotada pelo professor de inglês revela a sua identidade no modo como ele ministra suas aulas, escolhe o seu material, como se relaciona com a escola em que leciona e como encara as suas dificuldades ao ser desafiado a refletir sobre a sua formação. O estudo sobre a identidade dos professores de inglês pode auxiliar "a compreensão das pessoas sobre sua relação com o mundo, a construção da identidade através do tempo e espaço e a compreensão das pessoas de suas possibilidades para o futuro" (BARCELOS, 2013, p. 7, apud. NORTON, 1997, p. 410). Dentro desse processo de constituição da identidade é que se inserem as experiências e sensações, "isto é, as maneiras pelas quais os professores compreendem, experienciam, atuam e falam sobre emoções estão altamente relacionadas com seu senso de identidade" (BARCELOS, 2013, p. 13).

Nesse sentido, os professores ao compartilharem suas experiências em ambientes de formação revelam suas crenças por meio de suas ações e posicionamento frente alguma questão, como por exemplo, o ensino de inglês na escola pública. As crenças são constituídas por meio de questões pessoais, conforme mencionado anteriormente, elas "parecem estar intrinsecamente relacionadas aos "eus" das pessoas e sua identidade" (WOODS, 2003, p. 225, apud. BARCELOS, 2013, p. 13). Dessa forma, entendemos que crenças e identidades estão relacionadas e bem próximas, "podemos dizer que somos o que acreditamos e nossas crenças formam nossa identidade" (BACELOS, 2013, p. 14). Ao considerar essa relação, entendemos que devido à dinamicidade das crenças e a sua natureza, com base em Barcelos (2007), a identidade também constitui-se como fluida e transitória no que diz respeito a sua atuação enquanto professor de inglês.

As dificuldades e conflitos do professor de Inglês em formação

O modo de ensinar de cada professor, neste caso especificamente o professor de inglês, envolve um conjunto de fatores, (tais como proficiência no idioma,

material didático consistente, prática de ensino dinâmica, etc.), considerados indissociáveis e que se bem administrados podem possibilitar grandes conquistas. Tais fatores podem ser subdivididos em exteriores e interiores às ações do professor. Os fatores exteriores são os que contribuem para que se alcancem melhores condições para o ensino, por meio de investimentos em material didático-tecnológico, além dos investimentos didáticos, os fatores exteriores estão relacionados a organização por parte da administração da escola, ao gerenciamento correto dos investimentos públicos, e da valorização salarial dos profissionais da educação.

Os fatores interiores, por sua vez, estão relacionados diretamente à formação do professor e acabam influenciando no conjunto de métodos que ele utiliza para ensinar o seu aluno. Nesse sentido, o domínio de conteúdos e a formação linguística- comunicativa são fatores indispensáveis ao professor, de inglês, pois, de acordo com Paiva,

> não podemos desconhecer que sem a competência linguístico-comunicativa o professor fica sem seu principal instrumento de trabalho, pois é nessa competência que ele tem a expectativa de adquirir para depois desenvolver em seus alunos e é essa mesma competência que os alunos esperam atingir. (PAIVA, 2005, p. 118, apud. BRASIL, 2006).

Por meio dessa citação, a autora chama atenção para necessidade de qualificação do professor de LE. Nesse sentido ela colabora com as discussões nas OCEM (2006) ao promover diálogos reflexivos com o professor sobre como deve ser o ensino de inglês nas escolas. Esse tipo de ação se faz presente nos documentos oficiais PCN e OCEM, (BRASIL, 1998; 2006). Eles têm como objetivo orientar os professores por meio da reflexão, sobre a necessidade de estar aperfeiçoando sua prática cada vez mais. Isso implica a busca do conhecimento linguístico da língua a ser lecionada e a revisão dos métodos de ensino no mundo atual. De acordo com Brasil (1998, p. 27) ao ensinar uma LE, é essencial que se tenha uma compreensão teórica e prática do que é a linguagem; colaborando com esta ideia, Paiva (2005, p. 21) afirma que,

> o professor de língua estrangeira seria um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneira definida, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo com base sócio-interacional crítica da linguagem e da aprendizagem. (PAIVA, 2005, p. 21).

Ao contrário disso, boa parte dos professores de inglês que estão em sala de aula tem dificuldade de refletir sobre sua prática de ensino, rever os métodos antigos, pelo simples fato de não terem sido direcionados para isso em sua formação inicial. Na maioria das vezes o uso de métodos tradicionais para o ensino de inglês como língua estrangeira são resquícios de uma formação com base estruturalista, considerando a língua apenas enquanto estrutura (CELANI, 2006). Esse tipo de formação ocasiona na vida do professor, muitas vezes, sentimento de incapacidade, frustração, falta de autonomia na escola em que leciona e dificulta o processo reflexivo por meio das metodologias adotadas nas pesquisas e nos cursos de formação.

As dificuldades de ensino e aprendizagem enfrentadas pelo professor é resultado de uma sucessão de acontecimentos gerados desde o seu processo de formação inicial e os acompanham durante a atuação profissional (PAIVA, 2005). A solidão vivenciada por eles na escola provocada por meio do descaso com a disciplina por parte dos alunos e colegas de trabalho, a falta de recursos didáticos, e as condições salariais, historicamente, são alguns dos problemas vivenciados por muitos professores no Brasil. Esses acontecimentos tendem a produzir sensações e sentimentos que tanto podem motivar quanto desmotivar a atuação do professor. Os trabalhos de Barcelos (2007; 2013) e Aragão (2010; 2011), por exemplo, advogam que crenças e sentimentos podem influenciar na atuação tanto do aprendiz quanto do professor de inglês diante do desafio de aprender e ensinar o idioma.

Nas pesquisas de Paiva (2005; 2009), o foco está nas dificuldades do professor/aluno de inglês em cursos de formação. Além disso, no trabalho de 2013, a autora discute sobre a postura do professor de inglês e a identidade constituída por esse profissional nos cursos de formação. Segundo a autora, cabe a esse profissional ter, além de consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em Linguística Aplicada. Nas escolas brasileiras do século XXI e séculos vindouros não cabem mais o ensino de inglês com base nos métodos tradicionais, nos quais a língua em questão não tinha funcionalidade para a vida das pessoas, conforme Cavalcante (2013).

Com isso, entendemos que diante do que se espera do professor de inglês, ainda são poucos aqueles que contemplam os aspectos pedagógicos e linguísticos necessários para esse profissional. Para Paiva (2003), esse problema é recorrente em todo o Brasil pela da lacuna deixada, sobretudo pelos programas dos cursos

de licenciatura nas universidades do país. Atualmente, o curso abrange o ensino da língua materna, uma ou duas línguas estrangeiras, as literaturas relacionadas às respectivas línguas e, além disso, as disciplinas didático-práticas. Colaborando com essa ideia, Paiva (2003) diz que em relação as disciplinas, por exemplo, o curso de Letras, deveriam ser selecionados de forma que contemplassem de forma mais intensa, a formação específica pretendida pelo aluno, nesse caso, professor de Inglês.

Pois, segundo a autora, de outra forma, um curso de quatro anos ou quatro anos e meio não tem como dar conta de contemplar as questões pedagógicas de ensino, e ainda formar um profissional, sobretudo o professor de inglês, com habilidades linguístico-comunicativas (principalmente a oral e escrita) necessárias para atuação em sala de aula. Esse quadro de formação dos professores de inglês divide esses profissionais em dois grandes grupos (PAIVA, 2003; 2013).

O primeiro grupo são aqueles que não têm formação pedagógica alguma, mas possuem um desenvolvimento linguístico satisfatório (resultante muitas vezes de intercâmbio e viagens turísticas). O segundo grupo é formado por aqueles que são egressos de cursos de Letras, muitas vezes com dupla habilitação (português/inglês), que possuem certo conhecimento pedagógico, porém, ao contrário do primeiro grupo não possui desenvolvimento linguístico-comunicativo esperado do professor.

Essas situações acabam por provocar instabilidades e conflitos na formação e atuação do professor e a reflexão sobre essas questões se torna algo necessário a sua prática. O processo de reflexão se torna fundamental também na constituição da identidade do professor de inglês. Considerando, conforme Barcelos (2013), a influência das crenças na formação da identidade do professor, no momento em que as crenças relacionadas ao ensino, pensadas por ele são modificadas, a identidade do professor tende a tornar-se fortalecida diante da maturidade adquirida nesse processo de formação. Em cursos de formação continuada, por exemplo, os professores de inglês passam de uma formação mais técnica adquirida na formação inicial, para uma formação baseada na própria prática docente, sobre a reflexão na ação (PAIVA, 2013). Os professores com identidades fortalecidas por meio da reflexão sobre ação podem atuar em suas escolas com profissionalismo que incide no seu comportamento ao lidar com a disciplina que ensina, com os colegas de profissão e com os alunos.

Além disso, em relação aos alunos, é necessário que o professor de inglês, ao ser desafiado às mudanças, passe a pensar em um ensino que seja prazeroso e significativo à vida do aluno. Segundo Rajagopalan (2013), professores som identidades fortalecidas passam a pensar "em política linguística para um país inteiro, a primeira pergunta que precisa ser feita e respondida com clareza é: por que ensinar a LI? Por que é do interesse do cidadão brasileiro dominar o inglês?" (RAJAGOPALAN, 2013, p. 158).

Segundo o autor, essas duas perguntas discutidas e refletidas de forma conjunta entre o professor e os alunos, atreladas também ao uso de novas ferramentas para o ensino, podem ser as causadoras dos possíveis sucessos das aulas de inglês nas escolas públicas do país e refletem as ações de professores fortalecidos, ao serem desafiados a mudar sua prática. Esse professor poderá elencar possibilidades de respostas que o ajudará a vencer as dificuldades e direcionar as suas aulas, para melhor atender às necessidades de seus alunos. Barcelos (2013) alerta que professores e alunos precisam ser estimulados a construir uma identidade mais sólida, para que eles possam ser capazes de decidir juntos, o que querem e como querem aprender e ensinar inglês. Esse tipo de postura, além de diminuir os impactos do desafio de aprender inglês, pode auxiliá-los na administração de sentimentos e sensações como medo e insegurança.

Análise de dados

A análise dos dados a seguir é resultado de uma pesquisa[2] de cunho etnográfico de base qualitativa fundamentando-se nos conceitos de Demo (1996); Lakatos e Marconi, (1991) e se efetivou ao analisar os excertos da narrativa de um professor de inglês estudante do PARFOR Inglês da UESC, o qual se dispôs a participar da pesquisa.

O professor *Ted* (nome fictício) é formado em biologia na modalidade ensino à distância, mas sempre foi professor de inglês no município de Ibirapitanga. Ele começou a dar aula ainda muito jovem na zona rural do seu município.

2. Parecer favorável disponibilizado pelo CEP/UESC, nº 537.908/ 2014.

> Sempre trabalhei e estudei e meus pais sempre me deram apoio em meus estudos. Estudei em escola publica na zona Rural. Gosto muito de dar aula nas escolas públicas. Trabalhei dois anos na zona rural. Estou a dez anos trabalhando no fundamental II de quinta a oitava. *Ted*

Ted inicia a narrativa falando de sua dedicação aos estudos e a vocação que tinha para se tornar professor, mesmo tendo as limitações de um aluno de Zona Rural referentes a distância e dificuldades com transporte, ele persistiu em seus estudos tornando-se professor nos mesmos contextos de ambiente físico em que fora formado. De acordo com Telles (2002) e Aragão (2010) são essas histórias dos professores que revelam suas identidades, seus principais interesses, suas expectativas, suas crenças que os direcionam nas escolhas dos caminhos a seguir em suas práticas profissionais.

Ser professor de inglês foi um ofício que para ele veio a partir da necessidade que a escola tinha de ter um professor que ensinasse essa língua. *Ted* começou a fazer um curso de inglês e tudo que ia aprendendo, ensinava para os seus alunos. Segundo *Ted* seu maior desejo era saber falar inglês, mas sabia de suas limitações, pois era muito tímido e por isso tinha medo de arriscar a usar a língua em público com os seus alunos.

> Lembro-me que fiquei inseguro ao lecionar a disciplina de Língua Inglesa da rede pública municipal, por não ter habilidades suficientes nessa língua. Mas a escola aonde eu lecionava não tinha
> professor de Inglês, então fui convidado a dar essas aulas, embora tivesse muito medo.
> Depois disso eu comecei a fazer o cursinho de inglês e as coisas que eu ia aprendendo, passava para os alunos, mas não era fácil.
>
> Ted

As dificuldades apresentadas pelo professor para dar continuidade aos estudos parecem ter servido como alicerce para as novas conquistas no que diz respeito especialmente à trajetória de ensino. O professor Ted reconhece suas dificuldades e limitações em relação ao ensino de inglês ao mesmo tempo em que se sente desafiado a vencê-las e a aperfeiçoar a sua prática.

Sobre as dificuldades vivenciadas pelo professor, confrontadas com o desejo de aprender, Aragão (2010, p. 18) advoga que "há momentos de motivação que contrastam com períodos de frustração, decorrente muitas vezes de experiências negativas com a aprendizagem da língua, como em conflitos de estilos de ensino/aprendizagem".

Ao dar continuidade a sua narrativa o professor *Ted* relata o que representa estar no PARFOR Inglês da UESC e quais as contribuições desse curso para sua vida pessoal e profissional.

> Uma grande contribuição, uma parcela muito grande, foi uma contribuição assim diferente do meu curso de biologia... não sei se é porque eu já fiz um outro curso, mas é outra coisa estar em uma faculdade pública em um programa do governo voltado somente para a língua inglesa.
> Além disso, ajudou bastante, na minha... na minha prática em sala de aula e ajudou a inovar as minhas aulas com atividades diferentes inovadoras.
> Boa, porque... quando eu entrei no PARFOR, eu fui estudando, fui aprofundando e fui modificando a minha prática em sala de aula... Estar no PARFOR ajudou bastante a me enriquecer profissionalmente. *Ted*

A partir desses relatos podemos perceber que de que o ingresso no curso PARFOR/Inglês na UESC, por ser uma instituição pública de ensino superior proporcionou benefícios ao professor *Ted*. Estar na UESC possibilitou a ele a conquista do respeito dos outros colegas, autonomia para o desenvolvimento de sua prática, e projeção de sonhos profissionais e pessoais. Além disso, *Ted* afirma que após seu ingresso no PARFOR Inglês sua prática pedagógica passou a ser mais dinâmica suas aulas inovadores com atividades que motivem seus alunos.

Os momentos vivenciados por *Ted*, no curso, ao mesmo tempo em que causavam sentimentos de satisfação e descobertas que anunciavam as suas futuras práticas proporcionavam também sentimentos conflituosos sobre o julgamento de suas ações praticadas em sala de aula (antes e depois do PARFOR).

> Mas ainda tenho muitas limitações na fala enquanto professor de Inglês. Ainda falta material adequado para o ensino efetivo da língua, muitas vezes o aparelho de som não funciona, o *data show* também. Sinto em alguns alunos que a matéria não tem importância para eles e isso me deixa triste. As coisas que aprendo aqui no PARFOR são boas, mas vezes me sinto confuso e sem coragem para arriscar a falar em inglês e por isso também utilizo muito o livro didático, ele as vezes é o protagonista do meu trabalho na sala de aula.
>
> *Ted*

Isso porque, ao narrar sua história o professor se torna habilitado [...] a "olhar o que passou de forma crítica e imaginativa, pensar sobre as causas e efeitos, derivar princípios explicativos, analisar a tarefa, e ao mesmo tempo olhar para frente e fazer planos antecipados" (DEWEY, 1997, p. 13, apud. SANTOS, 2009, p. 145).

Apesar dos conflitos vivenciados pelo professor entre o ensino de inglês com base nas novas práticas, ao concluir sua narrativa, *Ted* acredita que as mudanças são necessárias para que sua prática de ensino se torne prazerosa e eficiente no aprendizado do seu aluno, conforme podemos verificar no excerto a seguir.

> Ensinar uma língua estrangeira é fornecer ao aprendiz uma ferramenta a mais para que ele ascenda socialmente. Imbuído dessa ideia, eu, como docente de LI, busco sempre estratégias metodológicas para serem aplicadas.
>
> *Ted*

No processo de formação e aperfeiçoamento do ensino de inglês o professor, na maioria das vezes, é a parte mais importante, pois, ele é o modelo a ser seguido pelo aprendiz em termo de conhecimentos culturais e práticas sociais (ABRAHÃO, 2006). Dessa forma, promover formação para o professor é agregar-se a outras questões tais como o aprendizado do aluno, o desenvolvimento de projetos pedagógicos na escola, diálogo entre as disciplinas, entre outras questões nas quais se insere o ambiente escolar.

Considerações finais

As emoções são representadas pelos indivíduos ao experimentarem situações dentro de um determinado contexto, conforme advoga Aragão (2010). No ambiente de formação, bem como de ensino e aprendizagem de línguas, os professores vivenciam diferentes emoções e conflitos ao serem desafiados a refletir sobre suas experiências.

Ao analisar a narrativa do professor *Ted*, estudante do PARFOR Inglês da UESC, percebemos que ao ser convidado a refletir sobre a prática de ensino, ele se deparou com sentimentos de medo, insegurança, autoconfiança e esperança. Esses sentimentos motivaram esse professor a pensar em mudanças que favorecessem tanto a sua desenvoltura ao ministrar suas aulas quanto o interesse do seu aluno para estudar inglês. Observamos também que as experiências partilhadas durante o curso, fez com que *Ted* se encorajavam para arriscar mais a falar inglês em suas aulas. Em seus relatos, ele deixou transparecer que ao falar inglês com seus alunos, além de causar autonomia sobre o ensino, fez com que seus alunos desmistificassem a crença de que o professor da escola pública não sabe falar inglês.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Crenças e ensino de línguas:* Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Ana Maria Ferreira Barcelos e Maria Helena Vieira Abrahão (Org.). Capinas: Pontes, 2006.

ARAGÃO, Rodrigo, Camargo. Crenças, Cognição e Emoção no Ensino e na Aprendizagem de Línguas**.** In: Kleber Aparecido da Silva. (Org.). *Crenças, Discursos & Linguagem* - volume I. Campinas: Pontes, 2010, v. I, p. 167-194.

ARAGÃO, Rodrigo, Camargo. *Beliefs and emotions in foreign language learning.* . System magazine, System 39 (2011) 302 e 313. Disponível em: <httpwww.sciencedirect.com/>. Acessado em 5/ mai./ 18.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: A. F. L. M. Gerhardt; M. A. Amorim; A. M. Carvalho (Orgs.). *Linguistica Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas: Pontes, 2013, p. 153-186.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental Língua Estrangeira*.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 1998. Disponível em: <http//:portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book volume 01 internet.pdf.> Acessado em: 5/ mai./ 18.

BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. v.1.

CAVALCANTE, Marilda C. Educação Linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente:* festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). *Professores e formadores em mudança*: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Pontes, 2006.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa.* São Paulo: Cortez, 1996**.**

DEWEY, J. *How we think*. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

FARIA, Marta Deysiane Alves. Universidade Federal de Viçosa, abril de 2013. *As crenças e o processo de construção de identidade profissional de alunos do terceiro semestre na licenciatura Letras -português-inglês.*Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos. Disponível em http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde_arquivos/55/TDE-2013-09-10T131323Z-4821/Publico/texto%20completo.pdf. Acessado: 05/ mai./ 18.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: TEIXEIRA, C. M.; CUNHA, M. J. C. (Org.). *Caminhos e colheitas*: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*.* Brasília: Editora da UNB, 2003. p. 53-84.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. *Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa.* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)/ CNPq, 2005. Disponível em:**<**http://www.vera-menezes.com/narprofessores.htm>. Acessado em: 20/mai./ 18.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K.. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) *A formação de professores de línguas*: Novos Olhares - Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

REZENDE, Thalita Cunha. Universidade Federal de Viçosa. Março de 2014. *Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública***.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos. Disponível: http://www.ppgletras.ufv.br/wp-content/uploads/2012/02/Disserta%-C3%A7%C3%A3o-Thalita-Rezende.pdf. Acessado: 20/ mai./ 18.

SESSÃO TEMÁTICA

ASPECTOS AUTÔNOMOS DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE BASEADA EM NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM

LUCAS MACIEL DE ALBUQUERQUE[1]
GIÊDRA FERREIRA DA CRUZ[2]

Introdução

O presente trabalho apresenta um estudo em andamento em que nos propomos a compreender as relações estabelecidas entre aprendizes autônomos de Inglês de escolas públicas e as condições de aprendizagem proporcionadas pelo ambiente ao redor deles. Para tanto, nos valemos dos conceitos de autonomia e propiciamento, além do uso de narrativas de aprendizagem como forma de ter acesso à perspectiva do aprendiz sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A motivação deste trabalho de pesquisa parte de uma inquietação sobre o ensino de Inglês nas escolas públicas. O grande número de dificuldades estruturais que envolve o ensino de Inglês nas escolas públicas contribui para a "crença de que não se aprende Inglês na escola regular" (LIMA; SANTOS, 2011, p. 346). Carga horária reduzida, grande número de alunos por turma e falta de material didático adequado são apenas alguns dos problemas que contribuem para o estabelecimento e manutenção dessa crença.

1. Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: lucasmacielalb@gmail.com

2. Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: gcruz@uesb.edu.br

Em meio a tantas dificuldades, é possível encontrar alunos exitosos em sua aprendizagem da língua inglesa. Como explicar o sucesso de tais alunos frente à condições tão desfavoráveis à sua aprendizagem? Acreditamos que a autonomia no processo de ensino/aprendizagem de Inglês exerça um papel essencial nesse contexto.

A proposta deste trabalho é a de investigar a aprendizagem autônoma de Inglês por alunos da escola pública, em uma tentativa de relacionar o(s) ambiente(s) de aprendizagem a que esses aprendizes têm acesso. Para isso, faremos uso do conceito de propiciamento (PAIVA, 2010), que lida com as relações que se estabelecem entre aprendiz e os recursos de aprendizagem oferecidos pelo ambiente.

O uso de narrativas de aprendizagem se justifica pela possibilidade que esse tipo de escrita possibilita na medida em que os autores de narrativas podem se posicionar livremente sobre os assuntos em questão, dando sentido aos seus contatos com a língua (CRUZ, 2015).

A contribuição de uma pesquisa como esta inclui sua aplicabilidade em sala de aula, por possibilitar uma aproximação do educador com a realidade dos seus alunos – e a possível indicação de caminhos para que o professor reflita sobre sua prática e a torne mais proveitosa (LIMA, 2010).

Autonomia no ensino/aprendizagem de línguas

A autonomia do aprendiz no contexto de ensino e aprendizagem de línguas vem sendo destacada dentro do campo da Linguística Aplicada (LA) em seus estudos desde a década de 1980. Definir autonomia não é uma tarefa simples, uma vez que muitas são as dimensões, os conceitos e as aplicações atribuídas a esse termo. Conceitos atribuídos à autonomia vêm sofrendo alterações, sendo complementados desde que começaram a ser discutidos por professores de pesquisadores da LA (CRUZ, 2009).

Uma das conceituações iniciais é a de Holec (1981), que prioriza a responsabilidade do aprendiz por sua própria aprendizagem. Dickinson (1994) e Little (2007) expandem o conceito de autonomia para abarcar o processo pelo qual o professor

passa a transferir certas responsabilidades para o aluno como forma de fomentar o desenvolvimento e a capacidade dos aprendizes de controlar a sua aprendizagem.

Nesse contexto de inserção da figura do professor nas discussões sobre autonomia, Brown (2007) indica a importância da tomada de consciência – por parte dos aprendizes – sobre os seus processos de aprendizagem. Scharle and Szabó (2000) vão além, e desenvolvem um guia para o desenvolvimento gradual da autonomia, em que o professor auxilia os alunos a desenvolverem tal consciência, a fim de introduzir práticas que envolvem a tomada de responsabilidade por parte dos alunos sobre a sua aprendizagem.

Outros pesquisadores lidam com outros aspectos da autonomia do aprendiz de línguas. Murphy (1997), por exemplo, aponta para as diferentes formas em que a autonomia se manifesta, enquanto Leffa (2003) se atenta para as questões práticas que afetam o seu desenvolvimento, como o ambiente em que a aprendizagem ocorre.

Paiva (2006) ressalta que é difícil definir autonomia, por tratar-se de um conceito com diferentes facetas. Entre tantos aspectos diferentes, a autora formula a seguinte definição:

> Autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2006, p. 88-89)

Essa definição de Paiva (2006) evidencia o caráter plural e complexo da autonomia. Corroboramos com esse pensamento pelo seu caráter complexo, pois a autonomia se manifesta em diferentes graus e envolve um controle que o aprendiz exerce sobre sua própria aprendizagem. Além disso, advogamos que, dentro dessa complexidade, reside a importância do papel do professor enquanto encorajador de atitudes autônomas entre os alunos, dentro e fora da sala de aula (DICKINSON, 1994; LITTLE, 2007; SCHARLE, SZABÓ, 2000).

Além do conceito de autonomia, propiciamento e narrativas de aprendizagem são outros termos importantes para o nosso estudo.

O conceito de propiciamento

O termo propiciamento (*affordance)* originou-se na área da ecologia, ligado à relação existente entre o animal e o ambiente (PAIVA, 2010). Quando transposto para o campo de aquisição de língua, o conceito passou a descrever "a relação entre as propriedades do ambiente e o aprendiz ativo" (PAIVA, 2010, p. 257). Assim sendo, as condições do ambiente *propiciam* determinados recursos para o sujeito, a serem aproveitados por meio da ação do aprendiz sobre o ambiente. Para Paiva (2010), exemplos de propiciamento incluem o uso da língua-alvo por meio do contato com outros aprendizes, professores e falantes nativos e o acesso a produções culturais no idioma a ser aprendido.

Ainda segundo Paiva (2010), "os propiciamentos não são os mesmos para todos os aprendizes, pois há contextos que favorecem mais oportunidades para a aprendizagem de uma segunda língua do que outros" (PAIVA, 2010, p. 155). Dessa forma, ao perceber que o contexto de aprendizagem em que estão inseridos não é suficiente para promover a aprendizagem da língua, aprendizes podem ir "em busca de propiciamentos no ambiente e conseguem incrementar sua aprendizagem" (PAIVA, 2010, p. 160).

Narrativas de aprendizagem

A narrativa de aprendizagem tem sido utilizada em diversos campos da ciência (PAIVA, 2008). Através dela, é possível tornar evidente a perspectiva do sujeito sobre um determinado assunto, visto que a escrita da narrativa pode ser feita de forma "pessoal, individual, idiossincrática, íntima, subjetiva, temporal, circunstancial, casual, esporádica, episódica e assistemática" (RAJAGOPALAN, 2010, p. 13).

Dentro do campo de estudos sobre o ensino/aprendizagem de línguas, as narrativas de aprendizagem aproximam professores da realidade do aluno e de suas visões sobre o processo de ensino-aprendizagem. Cruz (2015) define narrativa como "um depoimento escrito que busca dar sentido às experiências prévias vivenciadas dentro e fora da sala de aula de línguas, com reflexos em ações futuras" (CRUZ, 2015, p. 322).

O ponto de vista revelado pelas narrativas de aprendizagem pode ser de grande utilidade para professores e pesquisadores interessados em como seus alunos se relacionam com seus objetos de estudo, de que forma eles se apropriam de tais objetos e que importância eles atribuem a si mesmos e ao professor no processo de ensino-aprendizagem. Assim, as narrativas de aprendizagem podem ser tomadas como um importante recurso didático para o professor de línguas (CRUZ, 2015), além de possibilitarem, ao professor, uma reflexão que torne suas práticas mais proveitosas e conscientes (LIMA, 2010).

Metodologia

Este trabalho de pesquisa possui cunho etnográfico pela inserção do pesquisador no ambiente em estudo e por proporcionar atenção aos "comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo" (ANGROSINO, 2009, p. 16).

Quanto aos sujeitos da pesquisa, elegemos tanto o professor quanto os alunos de uma turma do 3° Ano do Ensino Médio de uma escola pública de Vitória da Conquista – BA. A escolha de uma turma do 3° Ano do Ensino Médio se dá pelo fato de que este é o ano final do ensino regular e, assim, esperamos que os alunos já possuam conhecimento relativamente bem estabelecido das suas relações com a língua inglesa e das estratégias que eles preferem, ou não, utilizar em seus estudos.

Três instrumentos de pesquisa estarão no cerne da geração de dados para o trabalho, a saber: entrevista com o professor, observação de aulas e escrita de narrativas de aprendizagem pelos alunos.

A entrevista com o professor visa compreender a perspectiva do profissional de ensino sobre sua atividade. Pretendemos, com o uso da entrevista, entender como o professor de Inglês percebe os propiciamentos oferecidos em sala de aula

por ele e pelos equipamentos a que tem acesso. Também será focalizada a questão da autonomia do aluno, e o papel que o professor acredita possuir enquanto fomentador de tal autonomia.

A observação de aulas permitirá ao pesquisador inserir-se no campo da pesquisa e testemunhar interações significativas entre o professor e alunos e, também, entre alunos e alunos, em especial quando tais interações se relacionarem às decisões tomadas pelos aprendizes sobre os propiciamentos oferecidos em sala de aula. Além do papel de encorajador de autonomia que o professor pode, ou não, assumir. Para os fins desta pesquisa, o processo de tomada de notas será essencial para a geração de dados e o reconhecimento de padrões de comportamento entre os sujeitos da pesquisa (ANGROSINO, 2009).

A escrita de narrativas de aprendizagem pelos alunos oportunizará a revelação de observações e posicionamentos dos aprendizes quanto ao processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Serão selecionados excertos significativos para o tema em estudo, ou seja, trechos em que os aprendizes se pronunciem e se posicionem sobre as condições ambientais de aprendizagem de Inglês a que têm acesso. Também serão destacadas realizações linguísticas onde os narradores revelam tomar decisões sobre a sua aprendizagem, como por exemplo, escolher realizar determinada atividade em detrimento da outra.

Considerações finais

Trata-se de um trabalho em andamento e, portanto, ainda não tivemos oportunidade de ir a campo, munidos dos instrumentos de pesquisa, a fim de realizar entrevistas, observações e de motivar a escrita de narrativas de aprendizagem. No entanto, acreditamos que a interpretação conjunta dos dados gerados através dos instrumentos de pesquisa, já referidos, poderá ser de grande importância para uma aproximação com a realidade do ensino/aprendizagem de Inglês em sala de aula. A partir dessa perspectiva mais detalhada sobre a relação estabelecida entre o aprendiz e os propiciamentos a que ele tem acesso dentro e fora da sala de aula, esperamos que o presente estudo possa representar uma contribuição para a promoção de uma reflexão do professor sobre suas práticas pedagógicas, bem como para o desenvolvimento da autonomia do estudante do 3° Ano do Ensino Médio.

Referências

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante.* Porto Alegre: Artmed, 2009.

BROWN, H. D. Styles and strategies. In: *Principles of language learning and teaching*. White Plains, New York: 5a ed. P. 118-151, 2007.

CRUZ, G. F. Crença e autonomia do aluno de língua inglesa do curso de Letras. In: SOUZA, E.M. F.; CRUZ, G .F. (Org.). *Linguagem e ensino*: elementos para reflexão nas aulas de língua inglesa e língua português. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.

_____. Narrativas de aprendizagem como recurso didático: (re) conhecendo alunos com suas histórias de vida. *Folio (Online): revista de letras*, v. 7, p. 287-302, 2015.

DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V. (Ed.) *Autonomy in Language Learning.* Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, p. 2-12, 1994.

HOLEC, H. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Nicolaides C.; Mozzillo I.; Pachalski L.; Machado M.; Fernandes, V. (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, v. 1, p. 33-49, 2003.

LIMA, D. C. de. *Aprendizagem de língua inglesa*: histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições Uesb, v. 1, 2010.

_____; SANTOS, J. Ensino de Língua Inglesa no Brasil: as páginas que estão sendo viradas. *Fólio – Revista de Letras*, Vitória da Conquista, V. 3, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2011.

LITTLE, D.: Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*. V. 1, n. 1, p. 14-29, 2007.

MURPHY, L. Autonomy and context: A tale of two learners. In: GARDNER D. (Org.). *Fostering Autonomy in language learning*. Gaziantep: Zirve University, p. 17-26, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade*. Linguagem & Ensino* (UCPel), Pelotas, v. 9, n.1, p. 78-127, 2006.

_____. A pesquisa narrativa: uma introdução. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, Introdução em português da *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n.2, 2008.

_____. Propiciamento (*Affordance)* e Autonomia na Aprendizagem de Língua Inglesa. In: LIMA, D. C. (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa*: histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, p. 151-162, 2010.

RAJAGOPALAN, K. Narrando as Narrativas: *de le grand récit a la petite histoire*. In: LIMA, D. C. (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa***:** histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, p. 13-18, 2010.

SCHARLE, A.; SZABÓ, A. *Learner autonomy:* A guide to developing learner responsibility. 1 ed. Cambridge: University Press, 2000.

SESSÃO TEMÁTICA

ATENÇÃO CONJUNTA NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

VALDENICE PEREIRA DE LIMA[1]

Introdução

Diversos são os grupos de pesquisa têm se dedicado aos estudos sobre aquisição da linguagem. Tais grupos têm buscado integrar linguística, psicologia, fonoaudiologia, entre outras ciências, de forma a possibilitar um trabalho interdisciplinar acerca dos estudos da linguagem.

Bruner (1983), parte da premissa de que desde cedo, as crianças participam de trocas comunicativas, através dos aspectos multimodais, o mesmo acredita que a criança, desde seu nascimento é um ser ativo, podendo estabelecer interação com os que o cercam. A aquisição, dessa forma, é construída em interação com os sujeitos.

Voltando-se para os estudos multimodais, nosso trabalho tem como foco discutir de que maneira a criança utiliza cenas de atenção conjunta, como meio dialógico, possibilitando sua inserção no campo da linguagem.

Para tanto, levamos em consideração a perspectiva de Mc Neil (1985) a respeito do estudo do gesto-vocal, no qual se tem a necessidade de relacionar gesto e fala, componentes relevantes para o estudo da aquisição. Além do referido autor, teóricos, como Bruner (1975, 1983) e Tomasello (2003) se faz indispensável para entendimento sobre atenção conjunta na aquisição da linguagem, já que ambos os autores partem da premissa que a atenção conjunta trata-se de uma estratégia de trocas comunicativas entre mãe e bebê.

Atrelada às considerações sobre atenção conjunta, destacamos, no atual trabalho, a presença das primeiras produções verbais das crianças, tomando como

1. Mestre (UFPB).

base para nossa discussão, as considerações de Scarpa (2009) sobre holófrases, enunciados marcantes no desenvolvimento linguístico dos infantes. Também citamos Carvalho (2006), cuja teórica acrescenta que a holófrase se trata de enunciados que substituem sentenças completas. Destacaremos, desse modo, cenas de atenção conjunta em que se fazem presentes gestos e produções de fala.

Em nossa metodologia, utilizaremos principalmente as discussões teóricas mencionadas anteriormente, analisaremos dados em vídeo, em que mãe e bebê interagem em contexto o mais naturalístico possível. Para uma melhor precisão na observação dos dados, utilizaremos um programa chamado ELAN, ferramenta profissional que possibilita a criação de anotações, edição, visualização e busca de anotações através de dados de vídeo e áudio simultaneamente. Dessa forma, analisaremos as cenas de atenção conjunta, em que elementos, como gestos, fala se fazem presentes.

Fundamentação

Organizamos nossa fundamentação teórica da seguinte maneira: em um primeiro momento, buscamos discutir a questão da multimodalidade em aquisição de linguagem, focalizando principalmente as teorizações acerca dos gestos; em seguida, nos detemos a averiguar os estudos voltados sobre atenção conjunta, e, por último, nos deteremos para o estudo da holófrase e doss blocos de enunciados.

Multimodalidade da linguagem

Os estudos sobre multimodalidade parte da premissa de que gesto e fala faz parte de uma mesma matriz de significação. Dessa forma, segundo McNeill (1985), a língua é considerada multimodal. O autor ainda ressalta que gesto e fala estão situados em uma mesma matriz de produção e significação, formando, dessa maneira, um conjunto indissociável.

São vários os estudos que discutem a multimodalidade em aquisição, as principais investigações mostram que o desenvolvimento da linguagem ocorre através do uso de vários elementos multimodais pela criança. Analisando a linguagem da criança, através de dados naturalísticos, Ávila e Cavalcante (2012) perceberam que

vários recursos multimodais são utilizados no momento de interação, corroborando com a noção de matriz única de significação da linguagem.

Numa perspectiva multimodal, Kendon (2000) questiona a carência nas investigações sobre gesto, numa perspectiva linguística. O referido teórico afirma que o estudo da gestualidade somente ganhou força após os estudos de Chomsky.

Ainda em relação aos gestos, McNeill apresenta um contínuo elaborado por Kendon (1982), o qual coloca como integrantes desse conjunto: a gesticulação, a pantomima, os emblemas e as línguas de sinais. A gesticulação é caracterizada como um tipo de gesto que acompanha a fala. Segundo Cavalcante (2008), esse tipo de gesto é definido por apresentar, traços, tanto de uma comunidade linguística, quanto de caracteres individuais. Segundo o "Contínuo de Kendon", para que a gesticulação ocorra, é necessário que haja presença de fala. . O segundo tipo de gesto, a pantomima é um gesto que indica simulação de ações. Segundo Cavalcante (2012), a pantomima surge durante os nove meses, com a ajuda da mãe. O gesto emblemático, por sua vez, pode ou não vir acompanhado do fluxo da fala. Os emblemas são caracterizados por terem sua construção convencionalmente através da cultura. O último tipo de gesto que se trata das LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é um sistema linguístico de uma comunidade específica.

É interessante mencionar que o Contínuo de Kendon (1982) foi realizado tomando como base características gestuais de adultos, estudos aquisicionais readaptaram esses conceitos, para melhor explicar a tipologia gestual nos primeiros anos de vida da criança. O Contínuo só revela que é nítida a relação gesto-vocal e a frequência de cada tipo de gesto dependerá da etapa de aquisição que o sujeito está inserido.

Terminada as contribuições sobre os estudos multimodais envolvendo o estatuto dos gestos, passemos a discorrer sobre a atenção conjunta na aquisição da linguagem, já que se trata de um aspecto relevante na construção de nossas análises. A atenção conjunta, assim como o olhar, introduz um entendimento sobre cenas interativas, nas quais a criança utiliza objetos para chamar atenção do outro.

Atenção conjunta

Para compreendermos o conceito de atenção conjunta, é relevante entendermos o olhar na aquisição da linguagem, pois é através do olhar que esse recurso

multimodal ocorre. O olhar e a atenção conjunta se apresentam como recursos importantes para o processo de aquisição da linguagem, ao passo que representam as primeiras estratégias de trocas interativas entre mãe e bebê.

Bruner (1975, 1983) se destaca com contribuições significantes para os estudos de Aquisição da Linguagem, enfatizando a interação afetiva entre mãe e criança. Seus estudos evidenciaram que a criança está inserida em eventos comunicativos com o(s) adulto(s) que a cerca(m) e, através dele(s), aprende a expressar seus desejos, bem como a entender os desejos dos outros, mesmo quando ainda não domina as formas linguísticas. Dessa forma, o autor introduz a noção de atenção conjunta, definido como um jogo triangular que coloca em cena a mãe, o bebê e um objeto qualquer, e destaca a importância da troca de olhar nas primeiras interações mãe -bebê. Trocas nas quais o mais importante é que o terceiro objeto torna-se um objeto de atenção conjunta, enquanto a mãe e a criança, estando face a face, vão dirigir o olhar juntos sobre este objeto.

Tomasello (2003) acredita que é na faixa etária de nove a doze meses que os bebês começam a realizar episódios de atenção conjunta, definidos pelo autor como interações em que adulto e criança observam conjuntamente a uma terceira coisa: um objeto.

Sendo elemento constitutivo da atenção conjunta, o face a face, segundo Cavalcante (1994) é o momento em que mãe e criança interagem um com o outro se olhando nos olhos, podendo este episódio ser seguido de sorrisos, produções vocais e movimentos faciais. Antes dos oito meses, o bebê não realiza cenas de atenção conjunta, mas participa, junto com a mãe de momentos e face a face.

Uma pesquisa realizada por Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) e citada por Tomasello (2003) expõe como um dos resultados a subclassificação da atenção conjunta e apresenta três tipos principais:

- Atenção de Verificação: o bebê verifica com o olhar o objeto destacado pela mãe;
- Atenção de Acompanhamento: o bebê acompanha o olhar da mãe para um objeto terceiro. Nessa situação, a mãe pode apontar para algo. A mãe, mais uma vez, chama atenção do bebê para algo;

- Atenção Direta: o bebê é o propulsor da atenção conjunta. É ele quem desperta, busca o olhar da mãe para um objeto destacado/trazido à cena por ele.

Essa classificação deixa clara a relevância da parceria mãe-bebê, na construção de rotinas dialógicas, as quais se fazem importantes no desenvolvimento da linguagem na criança, nos primeiros anos de vida.

Logo mais, discutiremos as produções vocais nos primeiros momentos da infância. Tais elementos relacionados aos gestos contribuem na construção da atenção conjunta, realizada pelas crianças.

As produções vocais das crianças

Quanto às produções verbais, nos primeiros anos de vida dos bebês, são muito frequentes, o balbucio, que, segundo Locke (1991) é um som característico do ser humano, ou seja, nenhum outro animal é capaz de produzi-lo. O autor mostra que o balbucio ainda é uma forma facilitadora para o ajuste do comportamento vocal do bebê, pois permite que a criança em fase de produções das vocalizações primeiras, se familiarize com os sons. O balbucio se faz frequente no início da aquisição, depois de certo período, a criança começa a produzir suas primeiras palavras reconhecíveis, é nesse momento que classificamos essas produções como holófrases.

Segundo Scarpa (2009), as holófrases são enunciados de uma mesma palavra, que marcam a entrada da criança na língua. Carvalho (2006) também trata as holófrases como enunciados de uma palavra e acrescenta que, embora sejam constituídas de apenas uma palavra, as holófrases preenchem o lugar de uma sentença completa da língua materna madura. Além das holófrases, os blocos de enunciados se fazem relevantes no estudo da aquisição. Trata-se de enunciados completos, definidos como o momento, em que há uma alternância entre a produção de holófrases e de enunciados completos. (BARROS et al., 2014). A seguir, apresentaremos alguns dados para análise, evidenciando pressupostos expostos acima.

Análises e discussões

Fragmento 1

Idade da Criança: 24 meses.

Contexto: Pai e filho estão na sala. O pai está sentado no sofá, mexendo a comida para dar ao filho. A criança está em pé, com algumas cartas sobre a mesinha. Em uma dessas figurinhas, há a imagem de um carro.

- **Trilhas de fala e de gestos do pai.**

Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Reconhecedor de Áudio | Video Recognizer | Metadados | Controles

FALA DO PAI

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"carrãããoo..."	00:00:00.020	00:00:01.200	00:00:01.180
2	"carrãããoo..."	00:00:02.660	00:00:03.900	00:00:01.240
3	"carrãããooo.."	00:00:05.650	00:00:06.960	00:00:01.310
4	"carrãã..."	00:00:08.340	00:00:09.412	00:00:01.072

Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Reconhecedor de Áudio | Video Recognizer | Metadados | Controles

GESTO DO PAI

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(mexer a comida que está no prato)	00:00:00.060	00:00:09.412	00:00:09.352

- **Trilhas de fala e de gestos da criança.**

Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Reconhecedor de Áudio | Video Recognizer | Metadados | Controles

GESTO DA CRIANÇA

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(mexe nas cartas de brinquedo)	00:00:00.060	00:00:09.412	00:00:09.352

Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Reconhecedor de Áudio | Video Recognizer | Metadados | Controles

FALA DA CRIANÇA

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"carroum..."	00:00:01.620	00:00:02.410	00:00:00.790
2	"caóu.."	00:00:03.760	00:00:05.150	00:00:01.390
3	"ôlhi u cáaau..."	00:00:06.990	00:00:08.300	00:00:01.310

Temos nesse exemplo, um contexto em que pai e filho interagem juntos. A criança está com algumas cartas, que através desse objeto, a cena de atenção conjunta configura-se. O infante realiza a cena, no fragmento 3, momento em que ela chama atenção do pai para a figura do carro. Portanto, temos nessa cena, a presença dos três elementos constituintes da atenção conjunta: pai, bebê e objeto, que segundo Bruner (1975, 1983), esse recurso trata-se de um jogo triangular, amarrados pelo olhar, uma vez que este se configura relevante para realização da cena. É através do olhar da criança para o objeto e depois para o pai, que a cena se estabelece.

Percebemos que é a criança que chama a atenção do pai para a figura do carro, uma vez que classificamos esse tipo de atenção conjunta como direta, em que o bebê é o propulsor da cena; é a criança que chama o olhar do pai, que se fixava na comida, para o objeto em destaque.

Notamos também que para constituição da atenção conjunta, além do olhar, outros elementos foram realizados. Não somente no fragmento 3, mas toda cena, temos produções vocais, relacionadas à atenção conjunta. Em relação a tais produções, a criança no turno 1e 2 produz o que, segundo Scarpa (2009), chamamos de holófrase, e no turno seguinte, ao dirigir-se ao pai, o infante realiza um bloco de enunciado, enunciados completos, produzidos em alternância com as produções holofrásticas. (BARROS et al., 2014).

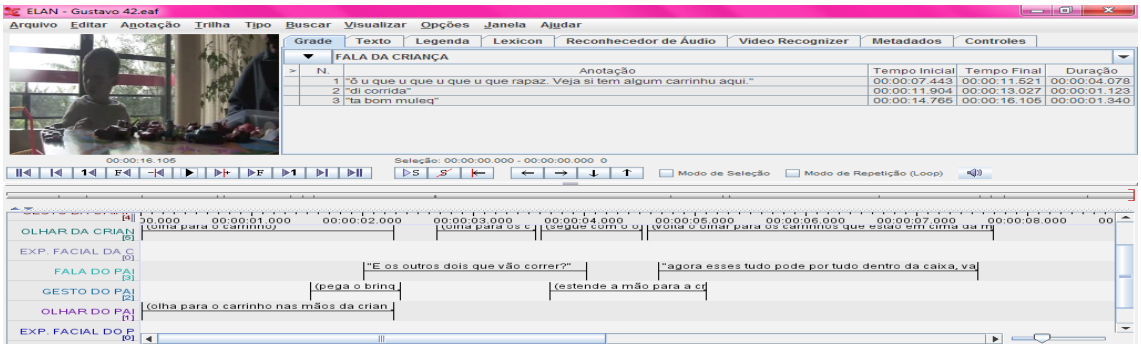
Portanto, o exemplo acima só configura a proposta central do referido trabalho, pois nela, podemos visualizar variadas formas de inserção da criança, em contexto comunicativo com o pai. A atenção conjunta é amarrada não somente pelo olhar, mas pela fala dos participantes interativos, justificando a integração dos elementos multimodais para o mesmo fim: estabelecer interação em um contexto corriqueiro estabelecido entre pai e filho.

Fragmento 2

Idade da Criança: 42 meses.

Contexto: pai e filho na sala, com carrinhos. O pai segura uma caixa com carrinhos e pede para criança guardar os brinquedos que estão na mesa.

Nesse fragmento, diferente do primeiro exemplo, não temos um propulsor principal para atenção conjunta, a cena se estabelece naturalmente, quando o pai pede para o filho guardar os brinquedos. Como se trata de uma criança mais madura, se comparada a da cena anterior, temos construções de fala melhor elaboradas. Aqui não se tem mais a necessidade explícita para que a criança ou o adulto participe da cena, os sujeitos são inseridos no contexto, espontaneamente.



- **Trilhas de fala da Criança e do Pai**

Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Reconhecedor de Áudio | Video Recognizer | Metadados | Controles

FALA DA CRIANÇA

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"ô u que u que u que u que rapaz. Veja si tem algum carrinhu aqui."	00:00:07.443	00:00:11.521	00:00:04.078
2	"di corrida"	00:00:11.904	00:00:13.027	00:00:01.123
3	"ta bom muleq"	00:00:14.765	00:00:16.105	00:00:01.340

Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Reconhecedor de Áudio | Video Recognizer | Metadados | Controles

FALA DO PAI

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	"E os outros dois que vão correr?"	00:00:02.010	00:00:04.020	00:00:02.010
2	"agora esses tudo pode por tudo dentro da caixa, vai!"	00:00:04.675	00:00:07.555	00:00:02.880
3	"num tem nenhum"	00:00:13.365	00:00:14.431	00:00:01.066

- **Trilha de gesto da Criança**

Grade | Texto | Legenda | Lexicon | Reconhecedor de Áudio | Video Recognizer | Metadados | Controles

GESTO DA CRIANÇA

N.	Anotação	Tempo Inicial	Tempo Final	Duração
1	(entrega o carrinho na mão do pai)	00:00:00.020	00:00:01.480	00:00:01.460
2	(pega dois carrinhos e entrega na mão do pai)	00:00:03.390	00:00:05.070	00:00:01.680
3	(mexe as mãos desordenadamente) - GESTICULAÇÃO	00:00:08.243	00:00:12.399	00:00:04.156
4	(mexe uma das mãos para o lado)	00:00:13.570	00:00:14.547	00:00:00.977

Apesar de se tratar de uma criança de 42 meses, há presença, além da produção verbal, de elementos gestuais. Gesto e fala aqui estão relacionados, formando uma única matriz de significação. (McNiell, 1985). A produção do gesto da criança, no turno 3, está relacionado com as produções vocais dos turnos 1, 2, 3. Tais produções são classificadas como blocos de enunciados, e estão sustentados, dentro da cena pela gesticulação produzida, no turno 3. Quanto a esse tipo de gesto, classificamos, segundo o Contínuo de Kendon (1982), como os gestos que acompanham o fluxo de fala. Nesse contexto, a gesticulação está amarrada às produções da criança, que ocorrem no mesmo momento. Portanto, se tem, mais uma vez, numa mesma cena de atenção conjunta, gestos, fala correlacionados.

É relevante mencionar que esses elementos multimodais são usados pela criança, em contexto de interação com o pai. Trata-se de uma criança que ainda não tem a aquisição consolidada, e, por isso, necessita de recursos de linguagem para fazer parte da situação interativa.

Baseadas em todos os percursos do trabalho, a seguir, A seguir, teceremos as considerações finais.

Considerações finais

Após analisar os dados, percebemos como a atenção conjunta é um recurso importante na aquisição da linguagem, uma vez que ela é usada como ferramenta para entrada da criança na língua. As duas cenas analisadas tratavam de contextos diferenciados, fazendo com que a observação a cerca dos dados proporcionou um novo olhar sobre a atenção conjunta.

No primeiro exemplo, observamos um dado em que a criança era propulsora da cena, a criança já se reconhecia como sujeito e, por isso, sentia a necessidade de participar ativamente através da linguagem. Observamos também, como é importante o papel do olhar no processo da atenção conjunta. Esse recurso utilizado tanto pelo pai como pela criança, foi o que nos deu a possibilidade de analisar como se dava o processo da atenção conjunta.

Outro aspecto que merece ser mencionado é o cruzamento de gestos, de produção vocal e olhar, em toda cena. Podemos relacionar tais elementos, através do momento que foram produzidos, de maneira que não se pode separá-los, foram

realizados para um fim comum: forma de inserção da criança, no contexto de fala, já que a mesma ainda não possui uma língua consolidada.

Por fim, consideramos o estudo da atenção conjunta relevante para o entendimento da aquisição da linguagem, levando em consideração os aspectos multimodais da língua, que são recursos fundamentais na compreensão do que se pode chamar de multimodalidade.

Referências

BRUNER, J. Childs Talk: Learning to use language. New York: Norton, 1983.

_____. From communication to language: a psychological perspective. Cognition, 3 v., n. 3, p. 255-287, 1975.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança. Dissertação de Mestrado/UFPE. Recife, 1994.

_____. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. Revista Investigações Lingüística e Teoria Literária. N.º Especial em homenagem a Luiz Antônio Marcuschi. Vol 21, n.º 2, 2008 – Lingüística. Ed. Da UFPE, Recife – PE.

KENDON, A. The Study of Gesture: some remarks on its history. Recherches sémiotiques/semiotic inquiry 2: 45-62, 1982.

LOCKE, John. Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada. In: FLETCHER, Paul. Compêndio da linguagem da criança. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

MCNEILL, D. Introduction (1985). In: McNeill, D. (ed.) Language and Gesture. Cambrige University Press, Cambridge, UK, 2000.

SCARPA, Ester M. O lugar da holófrase nos estudos de Aquisição da Linguagem. VI Congresso Internacional da ABRALIN, Mesa-Redonda: Os desafios/impasses da(s)/na(s) pesquisas em Aquisição da Linguagem. João Pessoa, 2009.

TOMASELLO, Michael. Atenção conjunta e aprendizagem cultural. In: Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano. Tradução: Cláudia Berliner. Martins Fontes – São Paulo: 2003.

_____. Comunicação lingüística e representação simbólica. In: Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento. Tradução: Cláudia Berliner. Martins Fontes – São Paulo: 2003.

SESSÃO TEMÁTICA

ATRITO DE L1 POR ASSIMILAÇÃO DE CATEGORIAS FONÉTICAS DA L2 NA PRODUÇÃO DA FALA DE IMIGRANTES DE PRIMEIRA GERAÇÃO

FELIPE FLORES KUPSKE[1]

Introdução

A pesquisa em Atrito Linguístico de L1 tem testemunhado um certo desenvolvimento desde os anos 80. Contudo, o processo de atrito em relação a aspectos fonéticos das línguas naturais ainda é drasticamente pouco pesquisado quando comparado a outros focos de investigação, como, por exemplo, a diminuição do tempo no acesso a itens lexicais da L1. Além disso, ainda são poucos os estudos acerca do português brasileiro (PB) e imigrantes brasileiros em comunidades de L2 dominante. Nesse sentido, partindo de uma visão da linguagem como um Sistema Adaptativo Complexo (CAS) (e.g., LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BECKNER *et al.* 2009;. MERCER, 2013), este trabalho busca colaborar para essa área pouco abordada e carente de pesquisas empíricas. Este estudo, assim, investiga a produção das plosivas surdas do PB-L1 e do *Standard Southern British* English-L2 (SSBE) por imigrantes de primeira geração adultos do Sul do Brasil residentes em Londres.

1. Doutor em Letras, professor adjunto do Departamento de Letras Germânicas da UFBA. Líder do Laboratório de Ciências da Fala (LAFALA-UFBA/CNPq).

Metodologia

Sobre os participantes

Ao todo, esta pesquisa contou com 32 participantes: 12 compunham o grupo experimental (GE), 10, o grupo-controle de PB (GCPB), e 10 o grupo-controle de SSBE (GCSSBE). Acerca do GE, 12 falantes nativos do PB (6 para cada sexo) da região da Grande Porto Alegre, imigrantes em Londres, Inglaterra, todos voluntários, participaram da pesquisa.

Neste experimento, para o GE, (i) controlamos o sexo dos participantes – 50% para cada gênero, (ii) controlamos o nível de proficiência - apenas falantes proficientes foram considerados, (iii) os informantes deveriam se julgar "pouco proficientes" em língua inglesa antes do início da imigração em nosso questionário sociolinguístico (proficiência autoavaliada), e (iv) o tempo de residência em Londres não deveria ser superior aos 11 anos. Além disso, seguindo-se Schmid e Dusseldorp (2010), optamos por controlar, também, (v) escolha linguística; (vi) contato com a L1, e (vii) atitudes frente ao PB, como será visto nas seções que seguem. Como a variável idade se correlaciona diretamente à variável aqui testada, tempo de residência (LOR), já que quando mais longa é a residência, mais longa será a idade do participante (SCHMID, 2011), apenas controlamos o tempo de residência que não poderia exceder 11 anos.

A média de idade do GE foi de 27,25 anos (DP = 7,70 anos). Além disso, dos imigrantes, 2 possuíam o ensino médio ou equivalente (16,67 %), 4, o ensino superior incompleto (33,33 %), 4 o ensino superior completo (33,33 %) e 2 (16,67 %) eram pós-graduandos. O nível de proficiência em língua inglesa foi controlado via *C-test*[2] em sua versão para a testagem do inglês (KEIJZER, 2007). Além desse controle de variáveis, os participantes foram divididos em três grupos de acordo com seu tempo de residência (LOR) em Londres: Grupo 1: 0-3 anos de residência/ imigração; Grupo

2. Segundo Eckes e Grotjahn (2006), os *C-tests* são testes linguísticos para a medição do nível linguístico em L1 ou L2, sendo um método de fácil desenvolvimento e econômico em sua execução e avaliação, tratando-se de um teste integrativo e de base escrita.

2: 4-7 anos; e Grupo 3: 8-11 anos de residência; cada grupo contendo quatro participantes, dois para cada sexo.

Além desse grupo experimental, reunimos, também, dois grupos de controle. O grupo controle de português brasileiro (GCPB) foi composto por 10 falantes nativos de PB nascidos e residentes na região da grande Porto Alegre (RS), sendo cinco para cada sexo. A média de idade do grupo foi de 26,90 anos (DP = 6,3 anos). Desses, 6 possuíam o ensino médio completo; 2, ensino superior completo; e 2 eram pós-graduandos. O grupo controle do SSBE (GCSSBE) também foi formado por 10 falantes do inglês nativos e residentes na região da grande Londres, Inglaterra, falantes de SSBE, sendo cinco para cada sexo (50%). A idade média do grupo foi 24,55 anos (DP = 5,1 anos). Dos informantes monolíngues do SSBE, 2 possuíam o equivalente ao ensino médio; 4, ensino superior incompleto; 3, ensino superior completo; e 1 cursava pós-graduação.

Todos os participantes preencheram um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*[3] (TCLE), em que expressaram a concordância em participar deste estudo e em disponibilizar seus dados de produção da fala para uso exclusivo na pesquisa, além de serem informados acerca dos riscos e benefícios do presente estudo. Após declarar concordância com o TCLE, antes do início da coleta referente às tarefas de pesquisa, os informantes responderam a um *Questionário Sociolinguístico*.

Tarefa: coleta de produção[4]

Das palavras-alvo

A literatura, conforme os trabalhos de Cohen (2004), Schwartzhaupt (2013) e Prestes (2013), por exemplo, já aponta que, além do número de sílabas e da taxa de elocução, a altura da vogal seguinte pode militar no valor de produção das plosivas. Dessa forma, a escolha dos contextos vocálicos leva em consideração os estudos

3. Duas vias do TCLE foram entregues, sendo uma retida pelo participante, e a outra, mantida com o pesquisador.

4. As coletas do grupo experimental e do grupo-controle de SSBE apenas foram possíveis com o auxílio da CAPES, por meio de uma bolsa de estágio doutoral no exterior PDSE (Processo BEX 6542/14-0).

de Cohen (2004) e Bohn e Flege (1993). Assim sendo, essa pesquisa contou com os *types* dispostos no Quadro 1.

Quadro 1. Itens-alvo para a tarefa de produção.

Segmento	**Vogal seguinte**	**Inglês**	**PB**
/p/	alta posterior	*Poodle*	Puma
		Poof	Puro
		Pool	Pulo
	baixa posterior	*Pop*	Poça
		Posh	Posso
		Pot	Pote
/t/	alta posterior	*Tool*	Tudo
		Toot	Tufo
		Tooth	Tusso
	baixa posterior	*Tod*	Toca
		Top	Toque
		Toss	Tosa
/k/	alta posterior	*Cool*	Cujo
		Coop	Cume
		Coot	Cura
	baixa posterior	*Cob*	Cola
		Cod	Copa
		Cop	Copo
Itens distratores		*Lap*	Fico
		Not	Figo
		Lick	Jogo
		Short	Rato
		Rat	Curto
		Thin	Mole

Procedimentos de coleta

Primeiramente, é necessário ressaltar que todos os informantes desse grupo foram testados tanto em inglês-L2 quanto em PB, mas em dias diferentes de uma mesma semana, para que se minimizasse qualquer viés de modo de bilinguismo (GROSJEAN, 2001). A coleta de língua inglesa foi totalmente conduzida em língua inglesa, com instrumentos e instruções orais nessa língua, e a de PB, totalmente em PB. Todos os participantes foram coletados individualmente, após o preenchimento do Questionário sociolinguístico e do *C-test*.

Para a coleta de produção em língua inglesa (L2), os informantes, individualmente e em cabines especializadas, fizeram a leitura dos itens inseridos na seguinte frase-veículo "*I would say* (palavra-alvo)". Na cabine, recebiam instruções básicas de procedimento. Cada informante gravou três blocos de itens-alvo, isto é, três vezes cada palavra, sendo que puderam repetir a gravação de qualquer item quando julgaram necessário. Durante os três blocos de coleta, a ordem da apresentação dos estímulos foi randomizada para cada participante, a fim de atenuarmos efeitos de borda e de ordenamento de estímulos. Entre cada um dos blocos, o participante poderia fazer uma pausa de até um minuto. Para a coleta em PB, o procedimento foi o mesmo; contudo, a frase-veículo para os itens em PB foi "Eu diria (palavra-alvo)". Em ambos os casos, a exibição das frases-veículo foi feita por meio de uma apresentação de *slides.* Para tanto, novamente, os *slides* foram previamente, garantindo que cada participante tenha produzido os itens em ordens distintas.

Para o grupo controle de PB falado em Porto Alegre e entorno (Grande Porto Alegre), 10 falantes monolíngues, gaúchos e residentes na região, todos voluntários, foram gravados. Neste estudo, foram considerados monolíngues aqueles que, no questionário sociolinguístico, não tivessem se considerado falantes de alguma língua estrangeira. Para o grupo controle do SSBE, 10 falantes monolíngues, todos voluntários, foram gravados individualmente. Neste estudo, foram considerados monolíngues aqueles que, no questionário sociolinguístico curto, não tivessem se considerado falantes de alguma língua estrangeira. Os procedimentos foram os mesmos aplicados para o grupo experimental.

Análise do VOT

A análise acústica dos dados foi feita por meio do *software Praat* (BOERSMA; WEENINK, 2015), versão para Mac 6.0.07. Seguindo-se Prestes (2013), tanto a duração absoluta do VOT quanto sua duração relativa foram mensuradas. Calcula-se a duração relativa, pois tal valor minimiza os vieses oriundos da taxa de elocução dos informantes (PRESTES, 2013). Como os resultados da análise relativa foram os mesmos da análise de valores absolutos, optamos, aqui, por apresentar apenas os valores absolutos. É válido ressaltar que, na presença de *bursts* múltiplos, a medição foi feita a partir do último *burst* da sequência.

Discussão dos dados

Tendo como base um desenho transversal, este estudo explorou a produção de plosivas surdas bilabial, coronal e velar em posição inicial de palavra de trinta e dois participantes, com idades entre 18 e 40 anos. Analisando-se os dados do grupo-experimental, para a produção SSBE-L2, os resultados mostraram que falantes com um LOR entre zero e três anos diferem dos controles SSBE ($p < 0,05$) para todas as três plosivas surdas inglês britânico. Imigrantes com um LOR entre quatro e sete anos também diferem dos controles ($p < 0,05$) para [p] e [t], mas não divergem para [k] ($p > 0,05$). Aqueles que residem em Londres entre oito e onze anos não apresentaram diferenças em relação aos monolíngues do inglês britânico ($p > 0,05$) e apresentaram os maiores valores médios de VOT. Pode-se perceber, até o momento, que nossos dados vão ao encontro dos de Sancier e Fowler (1997), que apontam que falantes de PB são capazes de atingir produções nativas do inglês-L2, ao menos no que concerne ao VOT. Por sua vez, em relação à produção do VOT para o PB-L1, foco desta análise, a produção dos participantes do grupo-experimental com o menor período de tempo em Londres não era diferente da dos monolíngues do PB ($p > 0,05$). Por outro lado, imigrantes com um LOR entre quatro e sete anos produziram valores de VOT diferentes dos produzidos pelos controles do PB para [t] e [k], apresentando valores médios mais elevados ($p < 0,001$), mas não para a [p] ($p > 0,05$). Finalmente, os imigrantes que eram residen-

tes na Grã-Bretanha entre oito e onze anos revelaram diferenças em relação aos controles do PB, apresentando os maiores valores de VOT ($p < 0,001$) para todos os sons plosivos considerados.

Para Flege (2007), a militância da L2 em uma L1 pode se dar via assimilação ou via dissimilação de categorias. *Grosso modo,* dessa forma, haveria atrito de L1 via assimilação de categorias fonéticas novas da L2 quando a formação de uma nova categoria é bloqueada, sendo classificada como uma categoria equivalente da L1. Assim, o uso de uma categoria única para ambas as línguas fará com que a produção de L1 mude com o tempo. Por outro lado, o atrito via dissimilação categórica ocorreria de forma oposta, isto é, quando um aprendiz de uma dada L2 estabelece uma categoria nova para um som dessa L2 próximo ao som da L1. Dado esse processo, e segundo o SLM (1995), o espaço fonológico do bilíngue torna-se mais lotado, obrigando as categorias mais próximas da L1 e da L2 a se dispersar para que possam manter contraste fonético-fonológico entre si. Ao analisarmos os dados de LOR 8-11, por exemplo, podemos perceber que há um aumento elevado para os valores de VOT do PB- L1. Contudo, podemos perceber, também, que o grupo apresenta produções do inglês-L2 próximas do padrão nativo esperado para o SSBE, sendo que o mesmo acontece com LOR 4-7 para a produção da velar. Segundo Flege (2007), caso haja um processo de dissimilação categórica, a dispersão de categorias fará com que a produção dos bilíngues se diferencie, para ambas as línguas, da dos monolíngues. Em outras palavras, a produção de bilíngues não se equipararia a nenhum dos grupos de monolíngues das línguas envolvidas no processo. Nesse sentido, pode-se pensar não em um processo de dissimilação, mas em um processo de assimilação categórica de VOT, levando os imigrantes do PB ao atrito linguístico de L1. Acreditamos, assim, e como narram nossos dados, que imigrantes irão, a princípio, aplicar o VOT da L1 ao produzir o alvo da L2, mas, ao passar dos anos, essa produção é modificada, já que há distinção acústica entre plosivas surdas do inglês e das categorias mais próximas do PB, utilizadas como equivalentes no início do processo. Assim, essa categoria fonética única de VOT para PB-L1 e inglês-L2, então, modifica-se ao longo do tempo de imigração, mas, como é utilizada para balizar a produção em ambas as línguas, haverá mudanças na produção também em ambas as línguas, conforme Flege (2005). Flege (2005,

2007) ressalta que, de acordo com o *input* recebido, essa super-categoria poderá ser mais próxima da produção dos monolíngues da L1 ou da L2. Assim, como estão em contexto de imigração na Inglaterra, isto é, em um contexto de VOT longo, a categoria híbrida está enviesada por esse padrão de VOT, acarretando, assim, mudanças no VOT do PB-L1, bem como para o inglês-L2.

Considerações finais

Esses resultados fornecem evidências empíricas para o atrito fonético de L1 enfrentado pelos falantes nativos do PB (*short-lag* VOT) imersos em uma comunidade de L2 dominante (*long-lag* VOT), bem como para o efeito da variável tempo de residência, já que os valores de VOT tendem a aumentar em função do aumento do tempo de imigração. Esses dados confirmam, como previsto por uma visão da linguagem como um CAS, que o sistema de L1 não é rígido e que pode apresentar alterações durante o tempo de vida de um falante. Esses resultados, assim, dão suporte à descrição da linguagem como um sistema aberto a novos estímulos e padrões, contrariando, também, a tese de que a capacidade humana para a aquisição da oralidade é restringida por um período crítico. Além disso, sinaliza que as capacidades necessárias para a aquisição de uma L1 são preservadas por toda a vida de um falante e permanecem acessíveis para a aquisição de uma L2, sem desconsiderarmos, é claro, os possíveis efeitos das diferentes idades de início de aquisição. Nossos resultados sugerem, então, que as línguas naturais dependem de uma variedade de agentes, além de serem adaptativas e sujeitas a constantes mudanças.

Referências

BECKNER, C.; BLYTHE, R.; BYBEE, J.; CHRISTIANSEN, M.; CROFT, W.; ELLIS, N.; HOLLAND, J.; KE, J.; LARSEN-FREEMAN, D.; SCHOENEMANN, T. Language is a complex adaptive system: position paper. *Language Learning,* v. 59, n. 1., p. 1-26, Dec., 2009.

BOERSMA, P; WEENINK, D.**:** *doing phonetics by computer.* Versão 6.0.07 (programa computacional), 2015. Disponível em: http://www.praat.org.

BOHN, O.; FLEGE, J. E. Perceptual switching in Spanish/English bilinguals. *Journal of Phonetics, 21, pp. 267-290, 1993.*

COHEN, G. *The VOT dimension:* A bi-directional experiment with English and Brazilian-Portuguese stops. Unpublished Master's thesis, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianopolis, Brazil, 2004.

FLEGE, J. E. Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In STRANGE, W. (Ed.), *Speech perception and language experience: Issues* in cross-language research (pp. 233–277). Baltimore: York Press, 1995.

FLEGE, J. E. Language contact in bilingualism: Phonetic system interactions. In: COLE, J.; HUALDE. J. (Eds.), *Laboratory phonology,* 9 (pp. 353–382) Berlin, Ger.: Walter de Gruyter, 2007.

GROSJEAN, F. The Bilingual's Language Modes. One Mind, two Languages: *Bilingual Language Processing.* J. Nicol, Blackwell. 1: 1-22., 2001.

KEIJZER M. *Last in First out?* An Investigation of the Regression Hypothesis in Dutch Emigrants in Anglophone Canada. English Department. Amsterdam, Vrije Universiteit. PhD: 429, 2007.

KUPSKE, F. *Imigração, atrito e complexidade:* a produção das oclusivas surdas iniciais do inglês e do português por sul-brasileiros residentes em Londres. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Letras), 2016.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MERCER, S. Towards a complexity-informed pedagogy for language learning. *Rev. Brasileira de linguística aplicada.* [online]. V. 13, n.2, p. 375-398, 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n2/aop0613.pdf> Acesso em: 20 jan., 2014.

PRESTES, S. *Análise Acústica da Produção de Consoantes Oclusivas Iniciais por Falantes Nativos de PB.* Anais do X encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. Cascavel: UNIOESTE, 2012.

PRESTES, S. *Produção de Consoantes oclusivas iniciais do inglês por falantes nativos do PB.* (Dissertação de Mestrado). Curitiba: UFPR, 2013.

SCHMID M.S. *Language Attrition.* Cambridge University Press (Key Topics in Sociolinguistics series), 2011.

SCHMID, M. S; DUSSELDORP, E. 2010. Quantitative analyses in a multivariate study of language attrition: The impact of extralinguistic factors. *Second Language Research* 26(1): 125-160, 2010.

SCHWARTZHAUPT, B. M. *Factors influencing Voice Onset Time:* analyzing Brazilian Portuguese, English and interlanguage data. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). 2013.

SESSÃO TEMÁTICA

AUTORIA FEMININA: HISTÓRIA, LITERATURA E SUBVERSÃO

ANDRÉA ANDRADE OLIVEIRA PRADO[1]
ADRIANA MARIA DE ABREU BARBOSA[2]

Introdução

Desde Ovídio muito se cantou, recitou, escreveu sobre a mulher; a musa, a donzela, a santa ou a bruxa. Mas a vida de reclusão (física ou intelectual) não permitiu a essa mulher ser dona da voz na *performance* ou da pena sobre o pergaminho. As cartas que Tocqueville escreveu para sua esposa foram cuidadosamente preservadas em museus. Mas onde estão as que ela lhe escreveu de volta? Não existem mais.

O saber era considerado "contrário à feminilidade". Apenas Deus e o Homem tinham prerrogativas para possuí-lo. Por isso Eva foi considerada grande pecadora ao desejar o conhecimento. "Toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradá-los, ser-lhes úteis, fazer-se amar..." (ROUSSEAU apud PERROT, 2017, p.92). Saberes sociais, instruções estritamente necessárias à formação das futuras donas de casa, esposas e mães, foram durante séculos os únicos permitidos às mulheres. E apesar de muitas conquistas, ranços dessa tradição e marcas históricas, ou a ausência delas, se fazem presentes na contemporaneidade.

"Discursos e imagens cobrem as mulheres como uma vasta e espessa capa. Como alcançá-las, como quebrar o silêncio, os estereótipos que as envolvem?" (PERROT, 2017, P.25). Talvez, com trabalhos de estudiosas como Joan Scott, Simone de Beauvoir e Michelle Perrot que teorizam sobre as mulheres na perspectiva de mudar

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Educação, Cultura e Linguagens, UESB.

2. Orientadora: Professora, Doutora em Letras, UESB.

o modo como a história é escrita; e Norma Telles, que faz um inventário de autoras brasileiras, a partir do século XIX, trazendo à tona exemplos de escritoras que com suas produções conseguiram adentrar espaços que sempre lhe foram negados.

Direito a uma história

Falar em história das mulheres pode parecer redundante ou evidente, afinal, é óbvio que não há história sem mulheres. Contudo, não tão óbvio num mundo onde o substantivo masculino "homem" serve para designar toda uma espécie humana. Michelle Perrot chegou a tal constatação quando, a partir dos anos de 1970, percebeu a escassez e/ou inexistência dessa história. Engajou-se então no movimento das mulheres e ofereceu um primeiro curso, em 1973, intitulado *As mulheres têm uma história?* O título deixa claro suas incertezas e reflete o início de uma mobilização em curso na França – em andamento nos Estados Unidos e Grã Bretanha uma década antes – que servirá como significativa ação na luta pela emancipação feminina.

"Escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas. Mas por que esse silêncio?" (PERROT, 2017, p.16). Em primeiro lugar, porque as mulheres foram, durante muito tempo, invisíveis. A hierarquia entre os sexos se estabeleceu desde os primórdios da humanidade, e à mulher, tendo seu corpo como grande limitador, sempre coube o papel de subordinada. Menstruar, parir, amamentar limitava a capacidade de trabalho e muitas vezes impunham longos períodos de estagnação. Isso as confinava ao lar. "Ela suporta passivamente seu destino biológico" (BEAUVOIR, 2016: p.98) e segue presa aos trabalhos domésticos, pois são os únicos compatíveis com à sua condição. O homem caça, pesca, guerreia. A mulher cuida do lar e da cria. "A maior maldição que pesa sobre as mulheres é estar excluída das expedições guerreiras." (ibid.) Mesmo quando em momentos históricos a maternidade foi sacralizada, a mulher nunca deixou de ser escrava de seu corpo e, consequentemente, escrava do mundo privado.

> O triunfo do patriarcado não foi nem um acaso nem o resultado de uma revolução violenta. Desde a origem da humanidade, o privilégio biológico permitiu aos homens afirmarem-se sozinhos como sujeitos soberanos. Eles nunca abdicaram o privilégio; alienaram parcialmente sua existência na Natureza e na Mulher, mas reconquistaram-na a seguir. Condenada ao papel do Outro, a mulher estava também condenada a possuir apenas uma força precária: escrava ou ídolo, nunca é ela que escolhe seu destino. [...] O lugar da mulher na sociedade sempre é estabelecido por eles. Em nenhuma época ela impôs sua própria lei. (BEAUVOIR, 2016, p.112-113)

Apreende-se daí o segundo motivo para o silenciamento feminino: se são pouco vistas, por estarem confinadas, pouco se sabe verdadeiramente sobre elas, ou ainda, pouco se quer saber o que elas falam ou fazem. As fontes são raras. "Para escrever a história, são necessárias fontes, documentos, vestígios. E isso é uma dificuldade quando se trata da história das mulheres. Sua presença é frequentemente apagada, seus vestígios, desfeitos, seus arquivos, destruídos." (PERROT, 2017, p.21) Na gramática o *eles* dissimula o *elas*; pelo casamento as mulheres perdiam o sobrenome; a presença de mulheres no espaço público era condenada; e a autodestruição das memórias também era (e ainda é) comum.

Por outro lado, o que se tem de registro mais abundante é a representação da mulher aos olhos do homem: "[...] um excesso de discurso sobre as mulheres; avalanche de imagens, literárias ou plásticas, na maioria das vezes obra dos homens, mas ignora-se quase sempre o que as mulheres pensavam a respeito, como elas as viam ou sentiam." (PERROT, 2017: p.22) Aristóteles dizia que "as mulheres se movem nas fronteiras da civilidade e da selvageria, do humano e do animal. São uma ameaça potencial para a vida harmoniosa da coletividade." Já o Apóstolo Paulo determinava: "Não permito que a mulher ensine nem use de autoridade sobre o marido, mas que permaneça em silêncio". O bispo absolutista Bossuet pregava: "Cabe às mulheres lembrar-se de sua origem; não vangloriar-se de sua delicadeza e pensar, afinal, que têm origem num osso acessório". Mesmo os iluministas não pregavam muita igualdade quando se tratava de mulheres: "Não se pode, hoje, contestar seriamente a evidência da inferioridade relativa da mulher, muito mais imprópria do

que o homem à indispensável continuidade, tanto quanto à alta intensidade, do trabalho mental, seja em virtude da menos força intrínseca de sua inteligência, seja em razão de maior suscetibilidade moral e física." (Ibid., p.22-24)

O acesso tardio à escrita e ao mundo público fez com que a imagem da mulher – até a Idade Média, principalmente – fosse apenas uma "construção do imaginário masculino" e nunca uma apresentação/representação de si mesma.

Ciente de sua posição, o homem busca mantê-la. Compõe os códigos, define as regras, e, deixar a mulher iletrada é uma das maneiras de garantir tal condição. Um filósofo do século XIX, Sylvain Maréchal, chega a propor um projeto de lei (113 considerandos e 80 artigos) proibindo que se ensinassem as mulheres a ler: "Considerando que a intenção da boa e sábia natureza foi de que as mulheres, exclusivamente ocupadas com as tarefas domésticas, se sentissem honradas de segurar em suas mãos não um livro ou uma pena, mas uma roca ou um fuso." (PERROT, 2017, p.92) Esse projeto não foi aprovado, mas até o início do século XX, muitas sociedades consideraram feminilidade e saber coisas opostas e excludentes. "Uma mulher culta não é uma mulher". (Ibid., p.93) À menina caberia apenas a instrução necessária para desempenhar plenamente seu papel de mulher, dona de casa, esposa e mãe.

Diante dessa ausência de fontes, desse silenciamento, como então escrever uma história das mulheres?

A Nova História (terceira geração da Escola dos *Annales*), considerando que toda atividade humana é passível de apreciação, e não apenas a política e a economia, "alia-se à antropologia e redescobre a família, cuja demografia histórica, em plena expansão serve de medida a todas as dimensões. [...] Incidentalmente, colocava a questão das mulheres como sujeitos" (PERROT, 2006, p.19). Philippe Ariès, George Duby, Michael Foucault, entre outros, dedicaram-se ao estudo da vida privada, das mentalidades, da sexualidade, onde necessariamente a mulher estaria presente.

Utilizando-se da metodologia da Nova História, para construir uma história das mulheres é preciso considerar o não dito, o silenciado, as entrelinhas; buscar por "migalhas", fragmentos entre o que foi escrito, na grande maioria das vezes, por homens e para eles. Perrot (2017) cita um exemplo de como isso pode ser feito.

> Se é assim, o que fazer dessas imagens que nos trazem principalmente o imaginário dos homens? Pode-se fazer o inventário das representações da feminilidade. Procurar saber o que era beleza para uma determinada época. Ou estudar a maneira pela qual os pintores percebiam a feminilidade. Nesse aspecto, a experiência de Colette Deblé é bastante singular. Já faz alguns anos que essa artista começou a representar mulheres a partir de quadros e obras de pintores conhecidos, tão diversos quanto Michelangelo, Philippe de Champaigne, Girodet ou Félix Valloton. Dessa longa e íntima convivência com tais quadros, que impressão ela teve do olhar desses artistas sobre as mulheres? 'Eles têm medo das mulheres, mas gostam delas', é o que me diz em resposta à minha pergunta. (p.25)

Deblé conseguiu, por trás do olhar masculino, enxergar as mulheres que eles tanto representavam, e a partir disso, a artista compôs seu trabalho. Da mesma forma, tem sido possível construir uma história das mulheres.

Nos arquivos policiais e judiciários, séculos XVII a XIX, são encontrados os mais abastados registros de onde se podem obter informações sobre mulheres das classes populares: esposas enfurecidas, donas de casa determinadas, moças seduzidas e abandonadas, motins por alimentos, infanticídio. "As mulheres perturbam a ordem com mais frequência" (PERROT, 2017, p.26), consequentemente, recriminações, queixas, injúrias, "palavras do povo e das mulheres" estarão lá guardadas.

> Interrogatórios, resultados das investigações para instrução dos processos, testemunhos, permitem abordar, de alguma forma, as mulheres das classes populares em suas realidades cotidianas. Ouve-se o eco de suas palavras que os comissários de polícia, ou os próprios policiais, esforçam-se por registrar, e mesmo por traduzir. Percebem-se as reticências, a imensidão do não dito. Sente-se o peso do seu silêncio. (PERROT, 2017, p.27)

Já os arquivos privados são o melhor meio para encontrar informações sobre as mulheres burguesas e da aristocracia que tinham acesso à escrita. Autobiografia, diário íntimo e correspondência se tornam adequados às mulheres justamente por seu caráter privado, entretanto há limitações: as autobiografias eram poucas porque as próprias mulheres não viam sentido em falar sobre suas vidas; as corres-

pondências são muitas, mas raramente publicadas, exceto quando põem em cena grandes homens (como foi o caso das cartas das filhas de Marx para o pai); e o diário era recomendado, principalmente pela igreja, que o "considerava um instrumento de direção de consciência e de controle pessoal", mas era uma prática fatalmente abandonada assim que a menina se casava.

Não obstante, são fontes preciosas em que muitos pesquisadores e pesquisadoras dedicam esforços em encontrar e analisar. Um trabalho que, muitas vezes, começou apenas como uma catalogação de documentos (como o caso da francesa Marie-Louise Bouglé que reunia textos e cartas para a biblioteca Marguerite Durant, no começo do século XX), a partir dos anos de 1970 vem tornando-se um campo de estudo cada vez mais independente e definido. Segundo Scott (1991, p.64), graças ao acúmulo de conhecimentos e interpretações, a história das mulheres "ampliou seu campo de questionamentos, documentando todos os aspectos da vida das mulheres no passado, e dessa forma adquiriu energia própria".

Um resgate histórico que se tornou parte da luta feminista, sobretudo quando acrescentou a categoria "gênero", adquirindo ainda mais identidade. "A emergência da história das mulheres como um campo de estudo envolve, nesta interpretação, uma evolução do feminismo para as mulheres e daí para o gênero; ou seja, da política para a história especializada e daí para a análise." (SCOTT, 1991, p. 65)

Uma ação política, pois questionadora do *status quo*, das hierarquias institucionalizadas, dos padrões definidos. Desestabilizadora em si mesma, à medida que propunha "ao mesmo tempo um suplemento inócuo à história estabelecida e um deslocamento radical dessa história". (SCOTT, 1991, p. 75)

Muitas vezes a história das mulheres é apenas "tolerada", como afirma Scott (1991), visto que põe em xeque as certezas dos historiadores tradicionais, questionados sobre seu "parcial" conhecimento do passado. Entretanto, independente dos insatisfeitos, é uma prática estabelecida e que vai muito além do papel de disciplina acadêmica, trazendo à tona a mulher como sujeito da história.

Mulheres do século XIX

Na perspectiva da história das mulheres, Norma Telles, historiadora, escritora e tradutora, fez um inventário da presença feminina na história da leitura e escrita do Brasil do século XIX.

Com a transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, o Brasil passou a ter "regalias" da corte, como espetáculos e livros. Assim como na Europa, as mulheres burguesas da colônia, que já haviam conquistado o direito de aprender a ler, passaram a consumir folhetins, romances e novelas, sobretudo franceses e ingleses.

> É preciso ressaltar o papel fundamental desempenhado pelos produtos culturais, em particular o romance, na cristalização da sociedade moderna. Escrita e saber estiveram, em geral, ligados ao poder e funcionaram como forma de dominação ao descreverem modos de socialização, papéis sociais e até sentimentos esperados em determinadas situações. (TELLES, 2017, p.401-402)

As mulheres, grande maioria da elite, agora liam, o que representará o princípio de uma grande transformação social.

> A difusão da leitura silenciosa, que estabelece uma relação solitária e íntima entre leitor e o livro, constituíam [...] transformações decisivas que de maneira inédita traçavam a fronteira entre os gestos culturais do foro íntimo e os da vida coletiva. (ARIÈS, 2009, p.17)

Conquistado o direito à leitura, uma luta maior se instalava: o direito à escrita.

A criação sempre foi considerada prerrogativa do homem. À mulher cabia a reprodução e nutrição da espécie. O homem possui o sêmen, que cria. A mulher é apenas o receptáculo. "O homem é que assegurava o equilíbrio da reprodução e da produção. [...] A mulher que engendra não conhece, pois, o orgulho da criação [...]; engendrar, aleitar não são *atividades*, são funções naturais; nenhum projeto nelas se empenha." (BEAUVOIR, 2017, p.98-99) O *homo faber* é, então, senhor da criação

em todos os sentidos. E só dele se espera produção de conhecimento. Produção de textos.

Todavia, contrariando os desejos patriarcais e revendo sua própria existência, a partir do século XIX,

> um grande número de mulheres começou a escrever e publicar, tanto na Europa quanto nas Américas. Tiveram primeiro que aceder à palavra escrita, difícil numa época em que se valorizava a erudição, mas lhes era negada educação superior, ou mesmo qualquer educação a não ser a das prendas domésticas; tiveram de ler o que sobre elas se escreveu, tanto nos romances quanto nos livros de moral, etiqueta ou catecismo. (TELLES, 1997, p.403)

Influenciadas pelo ideário iluminista, pelas propostas das Revoluções Francesa e Americana e engajadas nos projetos locais de Independência e Abolição, mulheres burguesas de todas as regiões do Brasil, rompendo à duras penas o discurso sobre a "natureza feminina", se destacam como exímias escritoras, principalmente em jornais, romances e na poesia.

Como exemplo dessa influência externa temos a tradução, feita por Nísia Floresta Brasileira Augusta, em 1832, do livro *Vindications for the rights of woman,* da escritora inglesa Mary Wollstonecraft, publicado em 1792 e que vinha servindo de fonte de inspiração para as mulheres engajadas na luta por igualdade de direitos na Europa.

Nísia Floresta (Rio Grande do Norte, 1810-1885) chega a escrever e publicar, em 1832, o *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, utilizando-se da escrita para reivindicar igualdade e sobretudo, direito a escolarização. A preocupação com a educação, aliás, será uma constante entre a maioria das autoras que se aventuraram no mundo da escrita. Pois como afirmava Nísia, *"Certamente o Céu criou as mulheres para um melhor fim, que para trabalhar em vão toda vida."* (TELLES, 2017, p.406)

Ana de Barandas (Porto Alegre, 1806-?), que publicou *Ramalhete ou flores escolhidas no jardim da imaginação*, em 1945, influenciada por Nísia Floresta, defendia a educação para as mulheres e mais ainda, a participação da mulher na política, como declarou em uma de suas crônicas:

> Tendo nós os mesmos atributos, os mesmos sentidos (o tato, olfato, vista, etc), e igualmente uma alma espiritual, uma voz, por que autoridade haveis de pensar, amar, aborrecer, desejar, temer e seguir a vossa vontade como bem vos parece, e não haveis de querer que nós outras façamos s uso desse admirável presente que recebemos da mão do Criador?! (...) A vossa mesma injustiça nos sugere armas para combater-vos. Insensatos! Em vão forcejais fascinar-nos; em vão pretendeis despojar-nos desse dom:— Eis os nossos pulsos, agrilhoai-nos, arrastai-nos, matai-nos: é o poder do mais forte, mas nunca levareis a palma de dominar as ações e movimentos interiores de nossa alma. Ela é independente de nosso orgulhoso império. (FLORES, 1991, p.28)

Obviamente suas ideias não eram vistas com bons olhos, já que no século XIX, as mulheres são consideradas incapazes de participar, física e mentalmente, da luta política. Além da já pregada incapacidade de escrever. Norma Telles relembra Virgínia Woolf, quando esta afirmava que a mulher sempre serviu de espelho para refletir a imagem do homem, autoridade/autor de todas as coisas. Logo, romper as amarras da exclusão e preconceito a partir da palavra escrita representava um grande passo para a emancipação.

> No século XIX, para as mulheres que pensaram ser algo mais do que 'bonecas' ou personagens literárias, os textos dos escritores colocaram problemas tanto literários quanto filosóficos, metafísicos e psicológicos. Como a cultura e os textos subordinam e aprisionam, as mulheres, antes de tentarem a pena cuidadosamente mantida fora do seu alcance, precisaram escapar dos textos masculinos que a definiam como ninharia, nulidade ou vacuidade, como sonho e devaneio, e tiveram de adquirir alguma autonomia para propor alternativas a autoridade que as aprisionava. Mesmo assim, nesse período as mulheres escreveram e escreveram bastante. (TELLES, 2017, p.408)

Como Cora Coralina, que nasceu Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, em 1889, Goiás, e foi durante a maior parte da vida valorizada apenas pelos doces que fazia. Mas nos seus cadernos de anotação, além de receitas, escrevia poemas.

Ou Maria Firmina dos Reis, São Luís, 1825-1917, que publicou em 1859, no Maranhão, o primeiro romance de uma autora brasileira, *Úrsula*. Participou da vida intelectual maranhense, colaborou com a imprensa local, publicou outros livros, e dedicou-se também à música. Sua escrita servia à causa abolicionista e à emancipação feminina.

Também Narcisa Amália de Campos, Rio de Janeiro, 1852-1924: "Coloca sua pena a serviço de ideias democráticas e progressistas, da modernização das estruturas da nação e da elevação do nível cultural e material da população." (TELLES, 2017, p.419) Sofreu duras críticas por se envolver em políticas, e sua beleza e juventude serviam de pretextos ainda maiores para tais críticas, deixando claro em seus poemas a difícil condição feminina: "Quando intento librar-me no espaço/ as rajadas em tétrico abraço/ Me arremessam a frase – mulher..." (Ibid., p.424).

Telles destina especial atenção a Maria Benedicta Bormann (Porto Alegre, 1853-1895), tendo em sua página na *internet* uma aba dedicada a essa autora, que usava o pseudônimo de *Délia*. Pseudônimos servem para encobrir identidades, mas também a título de empoderamento, "marca um poder derivado de um batismo privado, um segundo eu, um nascimento para a primazia da linguagem" (TELLES, s.d.). *Délia* era o nome de uma matrona da Roma Antiga, sendo comum à época, para uma republicana, fazer referência a república romana. Publicou vários romances, colaborou em jornais do Rio de Janeiro e defendeu a justiça para escravos, sociedade e para as mulheres.

Essas, e outras tantas brasileiras, mesmo "excluídas de uma participação efetiva na sociedade, da possibilidade de ocuparem cargos públicos, de assegurarem dignamente sua própria sobrevivência e até mesmo impedidas do acesso à educação superior [...]" (TELLES, 2017, p.408) se atreveram a escrever, deixando para nós um legado de enfrentamento e resistência.

Considerações finais

Resgatar a história das mulheres e a autoria feminina é antes de tudo um ato político. Significa necessariamente ir de encontro às definições históricas estabelecidas como verdadeiras e propor novos olhares. “A leitura feminista propõe uma forma de interpretação que procura responder como seria a história se vista através dos olhos das mulheres” (BARBOSA, 2011, p.95).

Tarefa que se mantem necessária, pois em muitos espaços, inclusive acadêmicos, a mulher enquanto agente ativa é apenas “tolerada”; ainda assim, ganha cada vez mais legitimidade.

Como afirma Chartier, “é preciso reconhecer, contra a antiga história intelectual [...], contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias [...] devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas” (2002, p.27). E é nessa direção que autoras como Scott, Beauvoir, Telles, Perrot e tantas outras militam, tomando a categoria “gênero” como suporte para discutir misoginia, diferença, hegemonia, exclusão.

Essas autoras reivindicam a recolocação da mulher enquanto sujeito da história, ampliam fronteiras e nos instigam a ir além, pois há muito mais. Há “história a continuar, história a se fazer, também” (PERROT, 2006, p.169).

Referências

ARIÈS, Philippe. *Por uma história da vida privada.* In: CHARTIER, Roger. História da vida privada. São Paulo: Cia da Letras, 2009.

BARBOSA, Adriana Maria de Abreu. *Ficções do Feminino.* Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: fatos e mitos.* 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações.* Lisboa: Difel, 2002.

FLORES, Hilda Agnes Hübner. *Ana Eurídice Eufrosina de Barandas.* Revista Travessia, nº 23. 1991. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/issue/view/1565/showToc.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres.* São Paulo: Contexto, 2017.

SCOTT, Joan. *História das mulheres.* In: BURKE, Peter. A escrita da história. São Paulo: UNESP, 1991.

TELLES, Norma. *Délia.* s.d. Disponível em: http://www.normatelles.com.br/

_____. *Escritoras, escritas, escrituras.* In: DEL PRIORE, Mary (org). História das Mulheres no Brasil. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" medieval.* São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SESSÃO TEMÁTICA

COMEMORAÇÕES DOS 500 ANOS DO BRASIL: DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES

PEDRO IVO MOREIRA GOMES RODRIGUES

Introdução

> O conceito de espaço reúne o mental e o cultural, o social e o histórico. Reconstituindo um processo complexo: *descoberta* (de espaços novos, desconhecidos, continentes ou o cosmos) - *produção* (da organização espacial própria a cada sociedade) - *criação* (de obras: a paisagem, a cidade como a monumentalidade e o *décor*). Isso evolutivamente, geneticamente (com uma gênese), mas segundo uma lógica: a forma geral da *simultaneidade*; pois todo dispositivo espacial repousa sobre a justaposição na inteligência e na junção material de elementos dos quais se *produz* a simultaneidade... (LEFEBVRE, 2000, página 06).

Pode-se produzir uma apropriação da proposição de Lefebvre sobre o "espaço", pensando-se o quadrinômio, que, segundo o filósofo francês, deveria articular o seu entendimento, de forma sequencial, ou seja, falando-se da relação entre espaço e elemento mental, entre espaço e elemento cultural etc., para, ao fim, em uma espécie de síntese, articular sob a rubrica "simultaneidade" os elementos constituintes do quadrinômio: mental, cultural, social e histórico. Essa, é claro, é apenas uma das formas possíveis de uso da proposição acima excertada. Caso pensemos o monumento comemorativo do descobrimento do Brasil, erigido em Porto Seguro ao tempo das comemorações dos quinhentos anos de descobrimento, a partir de sua articulação com o espaço em que é instalado, o *locum* de ereção e de implantação é supostamente lugar de atualização de um ato inaugural, que é aquele de tomada de posse da terra pelos portugueses no ato fundante de rezar missa. Mas o monumento, enquanto monumento, se é ato não só material, mas sobretudo mental, é ato mental que significa enquanto expressão, em sua articulação sígnica específica, o quê? A primeira missa pode ser entendida como evidência da articulação, ao tempo em que é rezada, da

potestas espiritual da Igreja e daquela que lhe é correlata no mundo, o poder do príncipe; representaria a subsunção de todo poder mundano, para que seja legítimo, ao poder do representante de Deus no mundo. Se o monumento comemorativo dos quinhentos anos de descobrimento do Brasil atualiza algo e se esse algo que ele atualiza é justamente um ato em que está implicada a ideia de *religio*, o monumento erigido em 2000 também visaria a ratificar a união de Igreja e Estado, da fé e poder mundano, de catolicidade e de, paradoxalmente, Estado laico? Como conciliar isso tudo de forma razoável? Mas a síntese de sentidos que o monumento produz em sua atualidade precisa ser razoável? Essa união de coisas, que, para muitos de nós, ao princípio do século XXI, parecem inconciliáveis, não é também ela um traço de mentalidade, e não é esse traço de mentalidade que procura articular o espaço a partir do que se pensa ser ainda natural articular? Esse dado de mentalidade, a conjunção de Igreja e Estado, de *fides* e *potestas*, não seria ao mesmo tempo um dado cultural, próprio da cultura brasileira, em que, a despeito da separação oficial de Estado e Igreja, tornada pública ainda no século XIX, patenteia-se como inseparável na inscrição "Deus seja louvado", impressa nas cédulas do Estado brasileiro, sabendo-se que em sociedades capitalistas como a nossa o dinheiro é o único valor universal, por meio do qual todos os outros valores e coisas podem ser liquidados e transformados em outros valores e coisas? É a ideia de transubstanciação, tornada mercantil, sem que se tome ciência efetiva disso? E como pensar, no que concerne ao monumento de comemoração dos quinhentos anos de descobrimento, a articulação entre este, o espaço e a história? O monumento parece tornar sempre presente, em seu gesto de memorar novamente, de tornar o passado sempre memorável ao se ver o monumento, o ato inaugural; o torna presente no suposto local em que ele se deu, articulando desse modo as duas categorias fundamentais de organização da realidade, tempo e espaço. A história que o monumento nos conta é história quase circular em sua reatualização; é quase mítica em sua circularidade, lembrando a circularidade do tempo da refundação no presente de atos passados *in illo tempore* de que nos fala Eliade (2012). Mas qual a necessidade que temos de nos dias de hoje, enquanto Estado, enquanto sociedade que se quer laica, tornar presente o que foi? O que significa esse tornar presente? Que carência de sentido visamos a preencher por meio dessa ereção ou que sentido é preciso não deixar ser esquecido e por quê? Podemos dizer que o espaço em que se erigiu o monumento, se é espaço suposto em que se deu um ato fundante, atualiza no tempo presente, mas no mesmíssimo espaço, o ato pretérito, imorredouro,

inesquecível, inextinguível pelo ato e pelo monumento que o comemora. O espaço é outro, porque a topografia mudou – já não é a mesma a paisagem de hoje frente àquela do descobrimento -, mas é ao mesmo tempo a mesma, porque assim no-lo ensina o monumento, assim ele o declara. Ele quer a todo custo atualizá-lo, sobretudo porque, quando de sua inauguração, o gesto inaugural se repete, o *sacrum* tremendo da missa, que presentifica a *potestas* eterna do Eterno. É da irrupção da eternidade na ordem do mundo que fala a missa, que a missa instaura, que ela medeia ou propicia; é da ordem atemporal na ordem do tempo que o *sacrum* torna presente. E se o tempo muda, se ele é o mesmo e ao mesmo tempo é outro, o que pensar do espaço?

Em *Mito e Realidade*, Mircea Eliade (1972) enfatiza que o judeu-cristianismo relegou para o campo da "falsidade" ou "ilusão" tudo o que não fosse justificado ou validado por um dos dois Testamentos (p. 6). O achamento do Brasil, solenizado na cerimônia da Primeira Missa em Coroa Vermelha, "sacralizou" o território a ser ocupado por Portugal, onde antes os nativos "pagãos" cultuavam os seus deuses e vivenciavam as suas tradições ancestrais, para algumas décadas depois ser consideradas como "idolatria" pelos religiosos católicos. O monumento nesse caso inaugura o "sagrado" em terras "pagãs", ele serve como o marco referencial de uma nova civilização que surge nos trópicos sob os signos da cruz e da espada, isto é, da Igreja e do Estado. A Europa estava, em algumas nações, sob a égide do Santo Ofício, e o poder da Igreja era praticamente incontestável. As Grandes Navegações, operadas pelas monarquias ibéricas nesse período, eram financiadas com participação de ordens religiosas e com expressivo apoio da Igreja em geral, que enxergava nessa movimentação transatlântica uma oportunidade de "converter povos pagãos", através da evangelização levada a cabo por missionários. O objetivo religioso casava com o objetivo mercantil, que era explorar o comércio de especiarias asiáticas, de produtos africanos buscados na Europa e de bens americanos variados. O simbolismo da cruz estava presente nas velas das caravelas dos navegadores e também no dinheiro, pois algumas moedas do período eram cunhadas com a imagem da Cruz da Ordem de Cristo, com o dístico In Hoc Signo Vinces, expressão latina que representa uma alegada visão que o imperador Constantino O Grande teve durante a Batalha da Ponte Mílvia, em que teria visto uma cruz no céu, com os dizeres mencionados ("com esse sinal vencerás"), acontecimento que marcou o fim das perseguições aos cristãos em Roma e a transformação do culto a Cristo em religião de Estado. É escusado dizer que a partir do século IV, com o Concílio de Níceia (325) as crenças não cristãs passaram a ser reputadas como heréticas

pelas lideranças da Igreja que emergia no Império Romano, tendo a figura do próprio imperador como o seu máximo expoente terreno, representante de todo o poder humano e divino, o que mais tarde serviria de inspiração para monarcas europeus, como D. Manuel I, o Venturoso, em sua pretensão de construir um império universal como o grande representante da cristandade. Como frisamos anteriormente, o simbolismo da cruz era uma marca da expansão transoceânica portuguesa, e, em solo americano, a ereção de uma cruz no ato inaugural em Porto Seguro significou a posse da terra para Portugal e o início da pregação cristã nessa parte do assim chamado Novo Mundo. O monumento erguido no mesmo local atualiza esses valores, valores de um povo que se impôs a outro, de uma cultura exógena que se tornou endógena, suplantando, portanto, a anterior, e estabelecendo padrões civilizatórios numa porção continental dista milhares de quilômetros além-mar. Como também já foi pontuado, a cruz representou não apenas a fé em Jesus Cristo, mas também foi um importante símbolo.

Consideramos, com base nas palavras de Eliade (1972), que as comemorações do quinto centenário do Descobrimento recordam o evento fundador do país, ou do Brasil português segundo alguns, já que há quem considere que o Brasil enquanto país só passou a existir após a Independência, em 1822. O fato é que a Festa dos 500 anos teve esse propósito sugerido pelo autor, recuperar esse "passado glorioso", que é mais de Portugal do que do Brasil, que então vivenciava o auge de suas descobertas transatlânticas, especialmente na África e Ásia, onde havia um rico comércio a ser explorado e que era objeto de cobiça de outras potências europeias da época. Por meio da celebração ao pé do monumento de Coroa Vermelha, pode-se pensar na recuperação parcial desse passado, com a exaltação das armas portuguesas e presenças de autoridades desse país, enquanto uma cerimônia religiosa, assistida pelo legado papal, revivia a Primeira Missa. A "transcendência dos limites do homem" por meio do rito católico diante do monumento leva a rememoração desse passado de conquistas portuguesas e de seus "heróis", como o próprio Cabral, Frei Henrique de Coimbra, Pero Vaz de Caminha, Bartolomeu Dias, entre outros que representam a epopeia lusa dos quinhentos e que durante a cerimônia "estavam" momentaneamente entre os presentes sendo homenageados por suas conquistas além mar para o rei de Portugal e também pelo ato fundante da nação brasileira. Se o mito "eleva" o homem nesse caso, também temos que pensar na dimensão sacra do ato fundante. A missa diante de uma cruz improvisada pela esquadra cabralina nas terras de Porto Seguro evoca-

va a deidade, para que abençoasse a posse da terra para o príncipe e para Cristo e também os conduzisse após a partida em segurança rumo às Índias, onde aliás houve combate em que perdeu a vida o escrivão da armada e autor da carta que é a "certidão de nascimento" do Brasil. Um rito religioso em que uma divindade é evocada diante de um povo estranho e 500 anos depois novo rito religioso que rememora o primeiro. Assim, quem assistiu a solenidade teve a oportunidade de estar, por meio do mito, entre a divindade evocada nos dois momentos e também entre os "heróis" da epopeia do Descobrimento.

Acerca da fala de Eliade (1972) no sentido de que a História da Cultura toma em consideração apenas os documentos arqueológicos e os textos escritos e que um povo desprovidos dessa espécie de documentos é considerado um "povo sem história", aplicamos esse conceito no caso brasileiro em seus primórdios, pois, como já explanamos, os índios eram povos ágrafos e não construíram uma civilização à semelhança dos antigos astecas ou incas, com grandes templos, cidades muradas, etc. A história do Brasil começou com um texto escrito e a ereção de uma cruz, que posteriormente deu lugar ao monumento de Coroa Vermelha. Esta é a história que foi contada pelos conquistadores portugueses, que inauguraram nesta parte do assim chamado Novo Mundo a historiografia e a etnografia. A memória indígena foi, desde então, agenciada pelos europeus, que lhe atribuíam afetos conforme seu grau de cooperação com os colonizadores. Os índios que cooperavam, que eram catequizados, eram os "índios da doutrina", "dóceis". Os índios que resistiam por meio da negação ao trabalho imposto pelo branco ou mesmo pela guerra, eram "selvagens", "bárbaros", "indolentes", etc., e contra eles podiam ser movidas campanhas de extermínio, conhecidas como "guerra justa", para a qual a Igreja não fazia oposição, como fazia contra a escravização dos índios "mansos". Podemos questionar ainda por que a língua tupi foi utilizada pelos missionários católicos no Brasil, sendo proibida em 1758 por decreto do Marquês de Pombal, pouco antes de decretar a expulsão dos jesuítas. Não seria essa uma forma que os portugueses encontraram de parasitar a língua dos nativos e utilizá-la para seus propósitos, ou seja, os da Igreja e os da Coroa, e depois quando o domínio português já estava consolidado, em meados do século XVIII, seu uso se tornou desnecessário?

Eliade (1972) reforça que a intelligentsia húngara encontrava uma justificação para a antiguidade, a nobreza e a missão histórica dos Magiares, no mito de origem de Hunor e Magor e na saga heróica de Arpad. Em princípios do século XIX, a mira-

gem da “origem nobre” incita, em toda a Europa Central e Sul-Oriental, uma verdadeira paixão pela história nacional, sobretudo pelas fases mais antigas dessa história. “Um povo sem história (leia-se: sem “documentos históricos” ou sem historiografia) é como se não existisse!” (ELIADE, 1972, pág. 128)

Podemos dizer que a nossa história também teve uma origem “nobre”, pois foi o Brasil descoberto e incorporado aos domínios do rei de Portugal, então uma das maiores potências navais do mundo, tendo mesmo dividido o mundo em sua área de influência conjuntamente com a Coroa de Espanha. Num território que era habitado por indígenas que viviam na Idade da Pedra, que andavam nus e que desconheciam a escrita, é razoável supor que o mito em torno do Descobrimento nos remeta a essa origem “nobre” de um país fundado por Portugal e pelos seus “heróis” que singravam os mares na aventura do expansionismo marítimo luso dos séculos XV e XVI. Podemos dizer ainda que essa “paixão pela história nacional” brasileira foi desencadeada no século XIX, quando da divulgação da Carta de Pero Vaz de Caminha e durante o reinado de D. Pedro II, descendente direto da dinastia reinante em Portugal. Obviamente, interessava ao Império, cujo monarca também era membro da Casa Real Portuguesa, enaltecer esse “passado glorioso” como origem da brasilidade, então marcada pela vigência da escravatura e pelo domínio políticos das oligarquias, como a cafeeira em São Paulo e os senhores de engenho do Nordeste, essa última derivada, também, dos antigos donatários e governadores gerais em alguns estados, como Bahia e Pernambuco. Num país em que o índio, esbulhado de suas terras e marginalizado, e os negros, reduzidos à condição de escravos, exaltar os feitos de uma monarquia europeia, cuja ramificação estava entronizada na figura do imperador, atendia, é evidente, um claro propósito político, qual seja a exaltação do ramo brasileiro da casa brigantina através da exaltação da sua matriz lusitana.

Quanto ao valor dos documentos históricos para a historiografia, bastam as considerações feitas no parágrafo anterior.

Referências

LEFEBVRE, Henri. *A produção do Espaço*. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 4ª ed.Paris: Éditions Anthropos, 2000.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. Editora Perspectiva: São Paulo/SP, 1972.

SESSÃO TEMÁTICA

COMO A ILHA FOI PARAR NA COZINHA? UM ESTUDO COGNITIVO-ECOLÓGICO DO CONTEXTO

ANA PAULA DA MOTTA BOTELHO GADELHA[1]

Introdução

Os estudos da linguagem apresentam diversas vertentes que visam analisar as peculiaridades de uma língua e verificar os fenômenos linguísticos, conforme seus pressupostos teóricos, entre as quais a Linguística Cognitiva (LC). Esta perspectiva teórica se caracteriza como uma concepção integradora da linguagem, na qual a construção do sentido se dá por meio da relação entre corpo, mente e contexto sociocultural.

Neste trabalho, utilizamos uma abordagem ecológica da LC, que admite a cognição, e por consequência a linguagem, como resultado da relação indissociável entre organismo-ambiente e organismo-organismo, que se constitui em um *continuum*. Isso se dá por meio da integração de *frames* (estruturas conceptuais), ambiente (estrutura física) e as especificidades do corpo humano (DUQUE, 2017).

Assim, percebemos que informações de natureza diferentes, ou seja, a informação perceptual e a informação linguística, são responsáveis pela emergência da cognição – e da linguagem. Para demonstrar de que forma isso se dá, este trabalho busca analisar o Contexto, uma vez que este é o responsável pela elaboração – e (re) elaboração – dos significados, uma vez que o significado de um conceito só é construído por meio das relações discursivo-pragmáticas nele estabelecidas, isto é, no discurso ou na interação.

1. Especialista em Leitura e Produção de Texto (UFRN). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte(UFRN). E-mail: anagadelha_6@hotmail.com.

Para tal, utilizamos a palavra ILHA como forma de demonstrar que seu significado pode ser alterado a cada novo contexto de uso, que amplia via pista linguística sua semântica, o que resulta em um novo significado. No caso deste estudo, esse Contexto é dado pela palavra COZINHA, e o resultado desse processo cognitivo é uma novo conceito, ILHA DE COZINHA, com um novo conteúdo semântico, resultado da reorganização dos significados de ILHA e de COZINHA.

Esse comportamento das palavras mediante um contexto é abordado por Gabora, Rosh e Aerts (2008, p. 2) em sua Teoria Ecológica dos Conceitos. Segundo esse estudo, os conceitos, que possuem um estado básico, sofrem uma alteração semântica, colapsam mediante cada contexto, o que proporciona a formação de novos conceitos, mais complexos. Baseado na mecânica quântica, os autores desenvolveram um modelo de análise denominado SCOP (State, Context and Properties), por meio do qual demonstram como essa mudança se dá, numa perspectiva em que percepção e ambiente levam ao processo de conceptualização.

Para Duque (2015, p. 26), o Contexto é constituído por mecanismos cognitivos denominados *frames*, circuitos/estruturas neurais responsáveis pela forma que e são eles os responsáveis pela ressignificação, que acontece de forma semelhante ao apresentado por aqueles autores, no que concerne aos conceitos, ou seja, *frames* mais simples fundamentam a construção de outros, mais complexos, via interação ou discurso.

No que concerne ao ambiente, este trabalho utiliza a teoria de Gibson (1986, p.) sobre percepção visual, segundo a qual o ambiente fornece informações, de natureza perceptual, que o autor denomina *affordances*, sem as quais não é possível construir o sentido. É essa a relação organismo-ambiente/ organismo-organismo a qual nos referimos neste trabalho, na qual tanto o ambiente quanto o organismo provocam mudanças um no outro.

Dessa maneira, e fundamentado pelo referencial teórico citado, este trabalho busca estudar como as informações perceptuais e linguísticas atuam de forma integrada para a modelagem do Contexto. Além de perceber como essa integração possibilita a expansão semântica, via linguagem, por meio dos *frames* e *affordances*, em um processo constante de elaboração e (re)elaboração semântica denominado, que reflete, assim, a relação organismo-ambiente que alicerça a abordagem ecológica da cognição e linguagem.

O contexto e suas diferentes concepções

O estudo do Contexto realizado neste trabalho parte de uma abordagem ecológico-cognitiva, que tem foco na relação indissociável entre organismo-ambiente/ organismo-organismo. Dessa forma, amplia o foco dos estudos cognitivos sobre a construção do sentido, estendendo-o para as relações semântico-pragmáticas que influenciam e são influenciadas pelas práticas discursivas.

Para tal, faz-se necessário um breve histórico a respeito de contexto, a começar por sua definição no dicionário. Segundo o Houaiss (2011), contexto pode ser: "1 inter-relação de circunstâncias que acompanham um fato ou uma situação; 2 conjunto de palavras, frases, ou o texto que precede ou se segue a determinada palavra, frase ou texto, e que contribuem para o seu significado, encadeamento do discurso; 3 Rubrica: linguística estrutural. m.q. ambiente; 4 Rubrica: linguística, sociolinguística. conjunto de condições de uso da língua, que envolve, simultaneamente, o comportamento linguístico e o social, e é constituído de dados comuns ao emissor e ao receptor. Ou seja, sentidos diversos, os quais vão do mais restrito ao mais abrangente significado, que relacionam o uso da língua e os aspectos sociais em menor ou maior grau.

Sob uma outra perspectiva, Van Dijk (2012, p. 34) aborda a questão do contexto em si, não como pano de fundo do discurso. A partir de pressupostos que defendem a construção do contexto via modelos mentais subjetivos, com bases sociais e a função prioritária de garantir o uso da língua, seja ela falada ou escrita, de forma adequada no que concerne às situações comunicativas.

Para Duque (DUQUE, 2015, p. 26) e Lakoff (2004, p. 73), o Contexto é formado por *frames*, mecanismos/ estruturas cognitivas por meio dos quais organizamos e reorganizamos a forma como vemos o mundo – nossas ideias, pensamentos e visões do mundo. Assim, são essas estruturas neurais, constituídas por nossas experiências em eventos diversos responsáveis por significar, via interação. Essa é a noção de Contexto adotada neste trabalho, que é fundamentada pela perspectiva ecológica da cognição e da linguagem.

Frames

Frames são circuitos ou estruturas neurais (DUQUE, 2017 a, p. 40; LAKOFF, 2004, p. 73) que, ativados via pista linguística presente no discurso, possibilitam o acionamento de informações formadas por experiências adquiridas em diversos eventos vivenciados por nós, *guardadas* nesses circuitos, para, assim, construirmos um significado, o que se dá em determinado uso da linguagem, sempre na interação. Assim, cada vez que um *frame* é ativado, há inúmeras possibilidades de acionamento dessas informações neles contidas, e o que vai determinar qual delas serão utilizadas é a situação de interação, os objetivos discursivo-pragmáticos, o que evidencia seu caráter dinâmico.

Nessa perspectiva, tais circuitos são formados, então, a partir de um processo linguístico de conceptualização denominado *Framing*. É ele o responsável pelo armazenamento de todas as informações – perceptuais, sensório-motoras – advindas das múltiplas descrições dos diversos eventos experimentados por nós, repetidas vezes, em nossa relação com o ambiente e com outros organismos, o que resulta na constituição dessa estrutura neural chamada *frame*.

Essa característica dinâmica do *frame,* compatível com a concepção linguagem aqui adotada, corrobora a afirmação de que há várias dimensões de *frames,* que vão dos mais simples aos mais complexos, sendo estes formados a partir daqueles (DUQUE, 2015, p. 40). Dessa forma, uma informação nova só ganha sentido por meio de sua integração a um *frame*, via interação ou discurso. Desse modo, podemos dizer que esses circuitos neurais têm característica adaptativa, ou seja, não possuem significado fixo; são ressignificados conforme os propósitos discursivo-pragmáticos, por meio de um mecanismo denominado *reframing*, no qual as informações são reorganizadas de acordo com a demanda semântica do discurso (DUQUE, 2017 b, p. 28).

Dessa forma, os *frames* nos ajudam a compreender e ressignificar nossas experiências e conhecimentos que possuímos do mundo. Apesar de serem ativados por informação linguística, no discurso ou interação, tais mecanismos permitem que utilizemos nossas experiências perceptuais e motoras via percepção indireta.

SCOP: teoria ecológica dos conceitos

A Teoria Ecológica dos Conceitos, de autoria de Gabora, Rosh e Aerts, é baseada em estudos relacionados à mecânica quântica. Utiliza um modelo de análise denominado SCOP (*State, Context and Properties*), cuja sigla contempla os três elementos constituintes de um conceito – estado (*State*), contexto (*Context)* e propriedade (*Property*), segundo esse estudo. A finalidade é conceber um modelo que evidencie os efeitos do Contexto na elaboração do significado das palavras, dos conceitos (GABORA; ROSH; AERTS, 2008, p. 101, tradução nossa).

Dessa forma, essa teoria estabelece que os conceitos possuem um estado básico, que é alterado de acordo com o contexto em que se encontra, resultando em um novo conceito. Isso provoca uma alteração nas suas propriedades da mesma forma que as partículas dos estudos quânticos colapsam, são alteradas quando expostas a um novo espaço, numa relação de analogia entre as duas áreas: o estudo dos conceitos, da área da Psicologia Ecológica, e das partículas, do campo da Mecânica Quântica.

Assim, um conceito não é definido por si ou por suas características ou propriedades, mas sim no contexto. E isso estabelece uma visão da mente em que percepção e ambiente, juntos, são responsáveis pela conceptualização, criando uma rede de relações conceptuais, ou seja, uma ecologia da mente (GABORA, ROSH, AERTS, 2008, p. 2, tradução nossa).

Nessa perspectiva, os aqui chamados conceitos mantêm uma relação de equivalência com os *frames*. Não só por significarem apenas via contexto, como pela forma como se ressignificam nele e, ainda, por essa ressignificação acontecer, sempre, de um conceito / *frame* mais simples para um mais complexo.

Affordances: as informações fornecidas pelo ambiente

Superfícies, objetos, locais, pessoas e eventos, todos, fornecem informações a nós, organismos dotados de visão. Ou seja, O ambiente nos fornece informações perceptuais sobre os mais variados elementos nele presentes por meio da nossa percepção corporal do mundo, num determinado espaço e momento. (DUQUE, 2015, p. 63).

Segundo Gibson (1986, p. 30) e seu sistema de óptica ecológica, utilizamos essas informações disponíveis no ambiente, captadas por meio da percepção visual, para orientar nossas possíveis ações, numa relação de percepção-ação entre organismo observador e ambiente observado. A essas informações de natureza perceptual, formadas pela refração da luz sobre os objetos, superfícies e organismos, o autor denomina *affordances*, sem as quais, de acordo com o autor, é impossível verificarmos como se constrói o sentido.

Nessa perspectiva ecológica e visual da percepção, o estímulo e a percepção são diferenciados. O primeiro trata da luz em si, enquanto o segundo se refere ao que nós percebemos, por meio da visão. A incidência da luz sobre os elementos de um ambiente, ao refratarem, é o que realmente percebemos, não a luz. Assim, é isso que o autor chama de informação perceptual.

Essa informação, resultante da percepção direta do ambiente pelo organismo possibilita, fornece possibilidades de ação do organismo no ambiente, e até mesmo a não ação, estabelecendo entre eles uma relação de percepção-ação. "À medida que as propriedades do meio (luz, som, etc.) se modificam, as ações dos organismos também se alteram" (DUQUE, 2017 a, p. 33). Nessa perspectiva, qualquer alteração, seja no ambiente seja no organismo, provoca uma nova percepção – e novas possibilidades de ação, o que confirma que organismo e ambiente possuem uma relação indissociável.

A partir da visão ecológica de Gibson, ampliamos o conceito de ecologia para a cognição – e por consequência para a linguagem. Assim, parece que é a partir da relação entre organismo percebedor e o ambiente percebido, que é intrínseca, dar-se a emergência do comportamento cognitivo – e linguístico (DUQUE, 2016, p. 151). Por isso, defendemos que a cognição e a linguagem são ecológicas.

Dessa forma, qualquer conceptualização deve compreender, então, o componente perceptual, além do componente linguístico. A integração dessas informações, que pertencem a diferentes nichos, é responsável pela formação dos conceitos. Desse modo, na análise do *frame* ILHA DA COZINHA, a seguir, poderemos verificar como elas agem conjuntamente num espaço de tarefa e participam do processo de modelagem do Contexto.

Como a Ilha foi parar na cozinha? Análise do *frame* ilha de cozinha

Conforme a perspectiva adotada neste trabalho, o Contexto é formado por *frames*, mecanismos cognitivos dinâmicos, que podem ter o conteúdo semântico modificado de acordo com o discurso ou a interação, via Contexto. Como resultado desse processo, temos um novo *frame*. Partindo dessas informações, seguimos com a análise dos *frames* ILHA, COZINHA e da forma como foram reelaborados, resultando no *frame* ILHA DE COZINHA.

Ao receber a informação linguística ILHA, ativamos seu *frame* e acionamos vários elementos. Geralmente, são os mais prototípicos, básicos (porção de terra; cercada de água por todos os lados; separada do continente; tem coqueiros ou palmeiras; precisa usar um barco/meio de transporte que flutue para acessá-la; ao ar livre(estrutura), mas também pode ser mais específicos (náufrago; pirata; tesouro; ambiente de sofisticação; glamour). Isso vai variar de acordo com as experiências que tivemos com ILHA, uma vez que *frames* estão relacionados a forma como concebemos o mundo, que pode variar de pessoa para pessoa, de comunidade linguística para comunidade linguística.

Da mesma forma, a pista linguística COZINHA vai ativar seu *frame* correspondente. Por meio dele, acionamos os elementos mais pertinentes e concretos (cômodo de uma moradia, separado das demais partes; lugar dos alimentos e refeições; os móveis e eletrodomésticos estão apoiados nas paredes; tem fogão, geladeira, pia, armários, panelas, mesa; geralmente é quadrada/ou retangular), mas que pode evocar também outros, mais abstratos (reunião; intimidade; acolhimento) pela mesma razão citada anteriormente.

Ao submetermos o termo ILHA ao Contexto COZINHA, formando ILHA DE COZINHA, verificamos que acionamos apenas parte dos elementos presentes em cada um dos *frames*. Isso porque esses circuitos neurais são formados por meio de um processo cognitivo denominado *framing*. Nesse processo, múltiplas descrições de eventos que experienciamos em nossas vidas são *armazenados*, por meio da repetição, e, quando tais informações se tornam estáveis, fortes se torna uma categoria, um conceito, ou seja, um frame. Assim, ao evocarmos um *frame* em um

Contexto, acionamos várias dessas informações ao mesmo tempo, de acordo com o nosso propósito pragmático, resultando, então, numa expansão semântica.

Frames, segundo Lakoff (2014, p. 16), "são estruturas neurais por meio das quais nós modelamos o nosso jeito de ver o mundo". Duque (2015, p. 26), por sua vez, corrobora essa definição, acrescentando que esses mecanismos cognitivos são responsáveis por categorizarmos e organizarmos nossas visões do mundo. Portanto, os dois autores enfocam a questão subjetiva e sociocultural presente nesses circuitos neurais, explicitando o fato de que, ao evocarmos um *frame* em um determinado Contexto, podemos acionar propriedades e características diferentes, uma vez que pessoas e comunidades linguísticas diferentes possuem visões do mundo diferentes. E é possível, inclusive, que uma pessoa ou comunidade não tenha um determinado *frame*, por não fazer parte de suas experiências a descrição dos eventos que o constituem.

No entanto, a partir da experiência com um *frame*, mesmo que não tivéssemos conhecimento dele, iremos evocá-lo sempre, e, posteriormente, reformulá-lo, por meio de *reframing*. Esse processo cognitivo reelabora um *frame*, criando um outro, novo, mediante uma alteração na nossa visão do mundo, em um determinado Contexto. Esse processo é constante e dinâmico, por isso não nos damos conta. Assim, sempre que um *frame* sofre alteração, resultando em um novo *frame*, é por meio desse processo. Segundo Lakoff (2004, p. 18), *reframing* é pensar diferente, e isso se dá por meio de inserção de nova informação linguística, ou seja, por novos *frames*.

Nessa perspectiva, no caso de ILHA, podemos acionar porção de terra – que é substituída por porção de móvel/ madeira; cercada de água por todos os lados, em que água é substituída pelo vazio, permitindo circulação; separada do continente, que no caso mantém a ideia de estar separada dos demais móveis; e ambiente de sofisticação, no caso móvel, pois costumam ter preço elevado. Em relação à COZINHA, utilizamos cômodo de uma moradia separado das demais partes da cozinha, que passa a ser um móvel/estrutura separado das demais partes; tem fogão, pia, armários e mesa – pode ter tudo isso; geralmente é quadrada/ou retangular; e ocupa o *centro* do mar.

Percebemos, então, a dinâmica dessas estruturas neurais, que, ao se remodelarem, a partir de *frames* mais simples – ILHA e COZINHA –, obtêm um novo *frame* mais complexo – ILHA DE COZINHA. Ou seja, a informação nova COZINHA, que aqui também é Contexto, se integra ao *frame* básico, que é (re)elaborado e, então, resulta em um novo conceito. Isso se dá por meio do processo cognitivo chamado *reframing*, o qual nos permite reorientarmos nossos pensamentos e reconfigurarmos um *frame*, transformando-o em um outro.

A informação linguística de ILHA e COZINHA, junto a informação perceptual acionadas em seus *frames* – neste caso percepção indireta, das experiências vividas e armazenadas em nossa memória, são evocadas no Contexto e, juntas, o modelam. E, dessa forma, explicitam a relação entre os *frames* e as *affordances*, que nos faz perceber mais claramente a relação organismo-ambiente, o teor ecológico da cognição e da linguagem, ao verificarmos as mudanças que provocam um no outro, via os componentes linguísticos e perceptuais presentes.

No caso de ILHA, as informações perceptuais obtidas – percepção indireta – por meio do acionamento do *frame*, são: porção de terra, cercada por água, separada do continente, são utilizadas para que pudéssemos reelaborar um ao novo frame no Contexto COZINHA. Assim, temos: a *porção de terra* é substituída por uma porção de móvel/estrutura; a característica *cercada de água por todos os lados* é substituída por um espaço vazio, mas continua permitindo a circulação ao seu redor; e *separada do continente*, é mantida, pois esse móvel está separado dos demais presentes no ambiente.

Em relação à COZINHA, verificamos as seguintes informações perceptuais: cômodo de uma moradia separado das demais partes da cozinha; tem fogão, pia, armários e mesa – pode ter tudo isso; geralmente é quadrada/ou retangular; e ocupa o *centro* do mar. Dessa forma, temos *cômodo* de uma moradia separado das demais partes da cozinha, que passa a ser um móvel/estrutura separado das demais partes desse ambiente; *tem fogão, pia, armários e mesa*, pois essa estrutura pode ter tudo isso acoplado a ela; e ocupa o *centro* do mar, no caso o centro do ambiente.

Dessa forma, conseguimos perceber a presença da informação perceptual junto a linguística na modelagem do Contexto no conceito ILHA DE COZINHA. A integração dessas informações é o que possibilita a expansão semântica, que se dá

por meio da linguagem. Nesse sentido, os *frames*, por meio do processo de *framing*, possibilitam que informações dos eventos, perceptuais e sensório-motoras, da corporalidade junto ao ambiente, sejam acionadas via pista linguística no Contexto. A partir disso, o componente linguístico age, expandindo o conteúdo semântico, modificando e alterando, por analogia, tais informações, adaptando-as ao novo Contexto, processo esse que resulta em uma nova estrutura neural (*frame*).

A análise, aqui baseada em *frames*, equivale a realizada pelos autores Gabora, Rosh e Aerts (2008, p. 14) em sua Teoria Ecológica dos Conceitos (SCOP). *Frames* e conceitos se equiparam, uma vez que são a base das análises das diferentes teorias é que somente mediante um Contexto podemos significar. Além disso, ambas defendem que estruturas mais básicas são utilizadas para construir outras, mais complexas e que as propriedades de origem – linguísticas e perceptuais – podem ser mantidas de forma mais ou menos expressiva ou somente utilizadas, numa relação de analogia, para alcançar outros domínios.

É importante destacar que a separação feita nesta análise é apenas com o intuito de proporcionar um melhor entendimento, uma vez que todos os processos cognitivos aqui relatados coocorrem, e não cessam. A cada pista linguística, *frames,* não apenas um, são ativados, e, de acordo com nossas intenções discursivo-pragmáticas, são (re)elaborados(*reframing*), partindo, sempre, de outros circuitos/estruturas neurais(*frames*) mais simples/básicos, proporcionando a expansão tanto da nossa cognição quanto da nossa linguagem.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos caracterizar um estudo cognitivo-ecológico do Contexto para mostrar como a relação entre o organismo e o ambiente, indissociável, determina a significação e ressignificação dos conceitos, ou seja, que a cognição e a linguagem emergem dessa integração. Para isso, demonstramos que o Contexto é constituído por *frames*, por meio da análise dos conceitos ILHA e COZINHA. E que somente é possível obter uma nova informação, no caso ILHA DE COZINHA, por meio da integração dessa com tais circuitos/estruturas neurais (*frames*), o que se dá via discurso ou interação.

Ao demonstrar como se deu a ressignificação dos *frames* no Contexto, buscamos explicitar o que é o processo cognitivo *reframing,* responsável por essa reordenação, que possibilita um novo conteúdo semântico via integração da informação perceptual e linguística, formando, assim, um outro *frame.* Isso confirmou, e ao mesmo tempo esclareceu, que a informação perceptual (*affordances*), no caso a percepção indireta, aquela que está armazenada em nossa memória, fruto de nossas experiências anteriores, está integrada à linguística na modelagem do contexto. Assim, apesar de pertencerem a diferentes nichos, tais informações estão integradas por meio dos *frames* que atuam no discurso e na interação.

Com base nessas considerações, ressaltamos a importância da abordagem ecológica para os estudos linguísticos, como forma de compreender a cognição – e a linguagem – como emergente da relação integradora entre organismo e ambiente. E que essa interação não só está na base, mas como também em todos os processos/mecanismos cognitivos, na qual ambos podem produzir modificações e rearranjos mútuos, via Contexto, por meio da interação ou do discurso.

Referências

CONTEXTO. In: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

DUQUE, Paulo Henrique. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em *frames*. *Revista da Anpoll*, n. 39, p. 25-48, Florianópolis, Jul./Ago. 2015.

_____. A Emergência do comportamento linguístico. *ReVEL*, v. 14, n. 27, 2016.

_____. Percepção, linguagem e construção de sentidos: por uma abordagem ecológica da cognição. IN: TENUTA, Adriana Maria; COELHO, Sueli Maria (Org.). *Uma abordagem cognitiva da linguagem*: perspectivas teóricas e descritivas. Cap. 2. UFMG: 2017a.

_____. De perceptos a *frames*: cognição ecológica e linguagem. *SCRIPTA*, Belo Horizonte v.21, n.41, p. 21-25, 1. sem. 2017b.

GABORA, Liane; ROSH, Eleonor; AERTS, Diederik. Toward an ecological theory of concepts. *Ecological Psycology*, Kelowna BC, v. 20, p. 84-116.

GIBSON, J. J. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1986.

LAKOFF, G. *Don't think of an elephant*: know your values and the debate. Vermont: Chelsea Green, 2004.

VAN DJIK, T. A. Discurso e Contexto: uma abordagem sociocognitiva. Trad. R. Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

SESSÃO TEMÁTICA

COMPARANDO O USO DE TEMPLATES NA FALA DE CRIANÇAS GÊMEAS

PALOMA MARAISA OLIVEIRA CARMO[1]

Introdução

O presente estudo compara a emergência de *templates* (VIHMAN, 2016, OLIVEIRA−GUIMARÃES, 2008; BAIA, 2013), i.e. padrões sistemáticos de combinação segmental e prosódica, na fala de crianças gêmeas, adquirindo o Português Brasileiro (PB) da variedade de Vitória da Conquista. Para tanto, o quadro teórico assumido é o dos Sistemas Adaptativos Complexos (doravante SACs) (THELEN; SMITH, 1994; LARSEN-FREEMAN, 1997; DE BOT, LOWIE, VERSPOOR, 2007) que preveem variabilidade, instabilidade e não linearidade no sistema em desenvolvimento. Nessa perspectiva, o sistema não segue uma ordem, tampouco está programado para formar padrões específicos. Certamente, ele precisa estar aberto à entrada de matérias e energia para que mudanças ocorram durante o seu desenvolvimento e padrões possam emergir de forma variável e dinâmica. A linguagem é entendida como comportamental e emergente (DE BOT, LOWIE, VERSPOOR, 2007). Seguindo os SACs, neste trabalho, foi realizada uma análise de *tokens* na emergência dos *templates* a partir de dados longitudinais, no período de 1 a 2 anos de idades, das crianças B_g. e Mg., do sexo feminino, com desenvolvimento típico, as quais compartilham do mesmo ambiente linguístico. Dos dados analisados, observa−se que as crianças gêmeas apresentam uma variabilidade de padrões sistemáticos ao longo das treze sessões, e o uso é gerenciado por momentos de instabilidade. É mister enfatizar que semelhanças e diferenças são observadas no uso desses padrões por cada criança: as semelhanças se referem ao uso de *templates*, enquanto que as diferenças residem nos momentos de uso e desuso dos padrões aplicados por cada uma.

1. Mestre em Linguística (UESB)

Sistemas adaptativos complexos e desenvolvimento fonológico

Uma das preocupações dos SACs é explicar o que é caótico e, aparentemente, desviante no sistema a partir de uma perspectiva emergentista. Para esse sistema, cada informação é estocada nele e novas estruturas que não estão previstas podem aparecer (THELEN; SMITH, 1994). Os componentes emergem, espontaneamente, por meio da interação entre elementos e agentes, e apresentam um comportamento não-linear. Assim, as estruturas, nessa perspectiva, não são programadas, visto que não há uma linearidade no seu desenvolvimento. Trata-se, por sua vez, de um sistema que pode ser aleatório em que a interação de um elemento individual pode levar a formação de novos padrões que emergem de acordo com a configuração dos agentes operantes na sua formação em momentos de instabilidade e estabilidade.

É importante ressaltar que a estabilidade, de acordo com os SACs, não deve ser pensada como fixa e imutável. Ela assume, entretanto, um comportamento variável e flexível (THELEN; SMITH, 1994), em virtude da complexidade dos componentes que interagem e das mudanças que ocorrem em paralelo, e, não necessariamente, às representações linguísticas dadas a *priori*. Em virtude disso, assume-se que há uma representação de memória mais ampla, expansível e, principalmente, ativa (ALBANO, 2012). Por essa razão, o léxico não é mais compreendido como uma lista de formas canônicas arbitrárias de palavras, mas um conjunto de informações detalhadas.

No que se refere ao desenvolvimento fonológico, pode-se afirmar que cada criança, devido às diferentes experiências e interação compartilhadas em seu ambiente linguístico, apresenta características idiossincráticas (VIHMAN, 1993). Esse desenvolvimento é delineado, individualmente, a partir das características e influências recebidas do meio externo. Dessa maneira, em uma visão dinâmica, a aquisição seria mais intrínseca, mais complexa e, inclusive, mais imprevisível do que uma abordagem linear defenderia.

A linguagem, na perspectiva dos SACs, é o resultado da abstração de elementos variáveis em um sistema interconectado. Ela é também uma habilidade que depende de capacidades motoras e auditivas e, principalmente, do estímulo do ambiente (VIHMAN; CROFT, 2007). Em razão disso, não há regras concebidas por estruturas geneticamente determinadas, mas são adquiridas a partir do fluxo de energia, i.e

input linguístico, que o sistema abstrai constantemente. Segundo Ellis (2011), as estruturas, na perspectiva dinâmica, emergem de padrões inter−relacionados de experiência, interação social e processos cognitivos.

Ademais, a formação de padrões é desencadeada pelo princípio da auto-organização (BAIA, 2013). É nesta capacidade de se auto-organizar que os sujeitos vão formando seu sistema linguístico. Ele não age, passivamente, as forças externas, mas tenta, ativamente, transformar tudo o que acontece ao seu redor. Ou seja, tudo que é apreendido pelo sistema está suscetível de sofrer modificações ao longo do tempo. Para Szreder (2012), a emergência da linguagem como um sistema complexo é "[...] permanentemente tornar-se ao invés de ser[2]" (p.30). Isso implica em suscetíveis reorganizações emergentes em um sistema que está em busca de padrões até se estabilizar. Para isso, a percepção, a ação e a aprendizagem contribuem nessa formação de padrões que, segundo Guimarães−Oliveira (2008), são vistos como reflexo de experiência de atuar e perceber o mundo.

A criança ao se deparar com determinadas estruturas da forma alvo, o esperado é que ela tente produzir até atingir uma estabilidade, a partir de associações de categorias já adquiridas. Dentro dessas produções, há ajustes realizados no sistema condicionados pela auto−organização, que compreende a formação espontânea de padrões. Assim sendo, cada criança é desafiada a produzir diferentes categorias que estão expostas em seu ambiente de desenvolvimento, assumindo, dessa maneira, um perfil único e individual (CRISTÓFARO−SILVA, 2003).

Além de apresentar a variabilidade no desenvolvimento fonológico infantil por meio da auto−organização, é preciso considerar a emergência do padrão como propriedade. Essa propriedade não é resultado de uma estrutura imediata e dada a *priori*, mas ela é alcançada a partir de diferentes estímulos e múltiplos momentos de instabilidade. Assim, a ordem emergente não é resultado de uma estrutura hierárquica, mas surge com base nas capacidades estruturais e funcionais do sistema (BAIA; CORREIA, 2016). Diante disso, pode-se afirmar que o princípio da auto−organização guia a emergência de padrões sistemáticos, também chamado de *templates*. Na próxima seção, será abordado esse modelo fonológico chamado de *templates*.

---

2. [...] permanetly becoming rather than simply being (SZREDER, 2012, p.30)

A emergência de *templates* e a frequência de *tokens*

Segundo Vihman (1993), quando a criança está adquirindo suas primeiras palavras, ela se apropria de estratégias, como exploração dos seus sons favoritos, exploração da reduplicação, exploração de produções monossilábicas, haja vista a organização do seu sistema fonológico. Muitas dessas estratégias podem incluir o uso de padrões sistemáticos, chamados de *templates* (VIHMAN, 1993; OLIVEIRA-GUIMARÃES, 2008; BAIA, 2013).

De acordo com Vihmam (1993), o desenvolvimento de um *template* pode ser entendido de duas maneiras:

> Por um lado, podemos ver a criança trabalhando a partir de um esquema interno induzido ou implicitamente abstraído da sua experiência de produzir palavras [...] Por outro lado, podemos conceituar o processo como a extensão de uma rotina ou procedimento motor, em que a intenção da criança de repetir uma palavra adulta familiar desencadeia a "prontidão" motora ou "memória motora" que conseguiu atingir a produção de palavras produzidas anteriormente. (VIHMAN, 2016, p.71) (Tradução nossa)[3]

Assim, os *templates* ou padrões fonológicos são implementados pelas crianças de acordo com seu ambiente linguístico para facilitar seu *output*, generalizando muitas formas de palavras iniciais e adaptando-as para encaixá-las em um determinado padrão familiar ou um número reduzido de possibilidades articulatórias. A figura 1, a seguir, sintetiza as características dos *templates.*

3. On the one hand, we can see the child as working from an internal schema induced or implicitly abstracted away from his experience of producing words [...] On the other hand, we can conceptualize the process as the extension of a motoric routine or procedure, in which the child's intent to repeat a familiar adult word triggers the motoric 'readiness' or 'motor memory' that has successfully achieved word production previously. (VIHMAN, 2016. p.71)

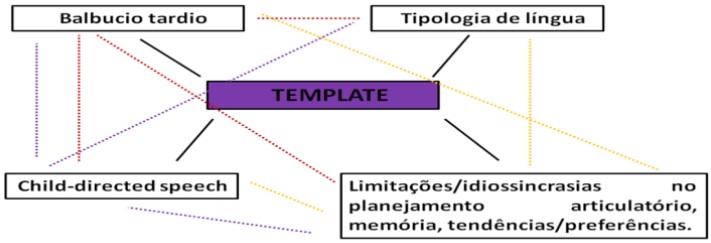


Figura 1. Características do *template*.
Fonte: BAIA, 2014, p. 691.

É sabido, ainda, que os *templates* têm impacto no desenvolvimento fonológico inicial, na medida em que servem como rotinas articulatórias que carregam informações segmentais e prosódicas, e automatizam a aquisição das primeiras palavras bem como favorecem na expansão do léxico. A emergência desses padrões podem ocorrer de forma selecionada e de forma adaptada. A primeira estrutura um padrão, preferencialmente, familiar e próximo da forma alvo; enquanto que a segunda modifica a estrutura da palavra e pode não apresentar muita relação com a língua materna. Abaixo, seguem alguns exemplos extraídos do artigo de Baia e Correia (2016, p. 70).

Palavra selecionada	**Forma-alvo**	**Palavra adaptada**	**Forma-alvo**
[ne.ˈne]	nenê	[pa.ˈpa]	pica-pau
[na.ˈna]	nanar	[kɔ.ˈkɔ]	cocoricó
[pi.ˈpi]	pipi/xixi	[ka.ˈka]	galinha
[po.ˈpo]	vovô	[ba.ˈba]	bola

É importante ressaltar que a aplicação de padrão, na representação fonológica inicial, pode ser considerada como um indício de que a criança dispõe de uma representação holística, i.e. a palavra. Essa visão defende que o infante não aprenderia segmentos isolados, mas categorias sonoras acopladas na palavra inicial bem como determinados padrões que facilitam a expansão lexical. É mister enfatizar que os *templates* não são universais nem inatos (VIHMAN; CROFT, 2007). Por essa razão, nem todas as crianças podem manifestá-los e o uso deles, também, não são idênticos. O uso desses padrões é diferenciado entre as crianças, que apresentam um

comportamento verbal variável, dinâmico e idiossincrático, além de possuir estruturas fonotáticas próprias do sistema alvo.

Paralelamente aos *templates* que capta variabilidade, destaca−se a frequência de *tokens* durante o desenvolvimento. Segundo Frota, Vigário e Martins (2010), essa contagem é designadamente o número total de ocorrência de uma palavra ou construção particular, considerando, inclusive, as produções repetidas. Guimarães-Oliveira (2013) apresenta um exemplo de *token* 'st' em uma palavra como 'pista' que ocorreu dez vezes. Nesse caso, todas as ocorrências da palavra com a sequência 'st' foram computadas.

Na próxima seção, será discutido o desenvolvimento fonológico de crianças gêmeas.

Desenvolvimento fonológico de crianças gêmeas

Como já foi reportado nas seções anteriores, o desenvolvimento inicial exibe um comportamento idiossincrático. O paradigma da complexidade, o qual prevê variabilidade, instabilidade, não-linearidade, defende que cada criança apresenta suas individualidades de acordo com o seu ambiente linguístico e segue um curso diferenciado durante o seu desenvolvimento (THELEN; SMITH, 1994). Lennerberg, contrariamente a esse argumento, (1971) defende "[...] que todas as crianças atravessam fases idênticas no processo de aquisição da fala". Se assim fosse, poderia supor que todas as crianças que dividissem o mesmo ambiente linguístico apresentariam um desenvolvimento fonológico muito semelhante, como o caso dos gêmeos. No entanto, os poucos estudos realizados sobre o desenvolvimento de crianças gêmeas mostraram a falta de semelhança no percurso de aquisição delas bem como atraso em suas falas.

Leonard *et al* (1980) observaram falta de semelhança entre gêmeos quanto à aquisição de fonemas. Nos estudos de Smith (2011), o desenvolvimento das crianças gêmeas não foi tão semelhante no que diz respeito ao percurso segmental. Os estudos de Barbetta, Panhoca e Zanolli (2008) reportaram: i) diferenças quanto ao desenvolvimento da linguagem; ii) presença de uma linguagem diferente entre as crianças gêmeas; iii) atraso no desenvolvimento de linguagem com comunicação bem limitada e com vocábulos ininteligíveis. Além desses estudos, há o de Baia (2017) a qual verificou que as crianças gêmeas tendem: iv) a complementar a sentença do outro, v) a usar a linguagem simplificada; vi) usar menos o seu nome próprio.

Grosso modo, pode-se asseverar, com base na perspectiva da complexidade, que cada criança, com suas peculiaridades, apresenta diferenças individuais quanto ao seu comportamento linguístico. Ela enfrenta, durante seu desenvolvimento, diversos desafios até amadurecer linguisticamente/ fonologicamente no seu idiossincrático desenvolvimento fonológico inicial. Na próxima seção, será apresentada a metodologia deste trabalho.

Metodologia

Neste estudo, são discutidos dados provenientes de fala espontânea de duas crianças gêmeas dizigóticas conquistenses, adquirindo o Português Brasileiro (PB), com desenvolvimento típico, do sexo feminino, nomeadas como $B_{g.}$ e $M_{g.}$ Os dados são pertencentes ao banco de dados do Grupo de Desenvolvimento Fonológico (GEDEF)[4]. Trata-se de dados observacionais, de estudos longitudinais, no período de 1 a 2 anos, com sessões de 30 minutos cada, em meio à interação espontânea entre as crianças e cuidadores. Durante as interações, eram realizadas contações de histórias, brincadeiras que pudessem estimular a fala das crianças.

Coletados os vídeos, os dados foram transcritos baseando-se no formato CHAT da plataforma *CHILD Language Data Exchange System* (CHILDES). Realizadas as transcrições no formato CHAT e com o auxílio do IPA (Alfabético Fonético Internacional), foram categorizadas as produções de palavras. Para tanto, partiu-se dos critérios propostos por Vihman e Maccune (1994) que são aplicados em palavras que geram dúvidas na tarefa de categorização. Os critérios propostos por eles, em um resumo elaborado por Baia (2013) são:

> 1) **Critérios baseados no contexto:** a) *contexto determinativo* − refere−se a palavras com significados específicos, facilmente identificáveis no contexto; b) *identificação materna* − envolve o conhecimento dos cuidadores em relação à produção da criança, de acordo com o pesquisador; c) *uso múltiplo* − quando a criança usa a mesma produção mais de uma

4. Coleta de dados aprovada pelo comitê de ética do projeto maior "Padrões emergentes no desenvolvimento fonológico típico e atípico" (CAAE 30366814.1.0000.0055), coordenado pela professora doutora Maria de Fátima Almeida Baia.

> vez; d) *episódios múltiplos* − observa−se a mesma produção com formas fonológicas semelhantes em diferentes contextos.
> 2) **Critérios baseados no modelo de vocalização:** a) *correspondência complexa* − a forma infantil corresponde a dois segmentos próximos a forma alvo; b) *combinação exata* − observa−se que até mesmo um ouvido não treinado consegue reconhecer um exemplo de palavra; c) *correspondência prosódica* − verifica−se uma correspondência prosódica (acento, quantidade de sílaba) da produção infantil com a forma alvo.
> 3) **Relação com outras vocalizações:** a) tokens *imitados* − observa se a criança compreende em sua produção o *token* imitado; b) *invariante* − verifica se todas as produções exibem as mesmas formas fonológicas; c) *sem usos inadequados* − as produções ocorrem em mesmo contexto de uso que sugerem o mesmo significado. (BAIA, 2013, p. 78-79)

Para o levantamento de *templates*, considerou-se a frequência de *token*. Nessa análise, partiu-se da proposta de Baia (2013), a qual considera uma frequência ≅ 40% do total de dados analisados por sessão para ser elencado como *template*. Nessa categorização, foram observados todos os *tokens* produzidos por sessão e, em seguida, levantadas todas as estruturas silábicas emergentes em cada uma. Após essa tarefa, foram quantificadas, separadamente, as estruturas e aquelas que apresentaram uma frequência ≅ 40% foram categorizadas como *templates*. Na próxima seção, são apresentados os resultados.

Discussão e análise

Seguindo a proposta dinâmica nos estudos de aquisição fonológica, é esperado que variabilidade, não-linearidade, crescimento gradual e imprevisibilidade ocorram no sistema em desenvolvimento (THELEN; SMITH, 1994; DE BOT, LOWIE, VERSPOOR, 2007; LARSEN-FREEMAN, 1997). Nesta seção, será comparado o percurso templático das irmãs gêmeas B_g e M_g. A princípio, são apresentados os segmentos vocálicos e consonantais explorados em contextos iniciais, mediais e finais de palavras, pelas crianças, no período de 1 a 2 anos. Essa análise é importante, uma vez que o uso de *templates* carregam informações segmentais específicas. Quanto ao inventário vocálico segue o quadro 1 abaixo.

Quadro 1. emergência do inventário vocálico de B_g. e M_g.

FAIXA ETÁRIA	**B_g**	**M_g**
1;0	[a], [ã], [o], [ũ]	[ũ]
1;1	[e], [ɛ], [o], [ũ]	[a], [e], [ɛ], [ɪ], [i], [o], [ũ]
1;2	[a], [e], [ɛ], [i], [o], [ũ], [ʊ]	[a], [ɛ], [e], [ɪ], [i], [o], [u], [ʊ], [ũ]
1;3	[ã], [a], [e], [ɪ], [i], [o], [ɔ], [ũ], [ʊ]	[a], [e], [ɪ], [ʊ], [ũ]
1;4	[a], [ã], [e], [ɛ], [ɪ], [i], [o], [ɔ], [u], [ʊ], [ũ]	[ã], [a], [ɛ], [e], [ẽ], [i], [ɪ], [ʊ], [ũ]
1;5	[ã], [a], [e], [ɪ], [i], [ɔ], [u], [ʊ]	[a], [ã], [ɛ], [ʊ], [u]
1;6	[ɛ], [u]	–
1;7	[a], [e], [ɛ], [ɪ], [i], [ĩ], [ɔ], [o], [u], [ʊ], [ʊ̃], [ũ]	[a], [e], [ɛ], [i], [ɔ], [ʊ], [ũ]
1;8	[a], [ã], [e], [ɛ], [i], [ĩ], [ɪ], [o], [ɔ], [u], [ʊ]	[i], [o]
1;9	[a], [ã], [ɐ], [e], [ɛ], [i], [ĩ], [ɪ], [o], [õ], [ɔ], [ʊ], [ũ], [u]	[a], [ã], [e], [ɛ], [i], [ɪ], [o], [ɔ], [u], [ʊ], [ũ]
1;10	[ã], [a], [ɐ], [ɛ], [e], [ẽ], [i], [ɪ], [ĩ], [o], [ɔ], [ʊ], [ũ], [u]	[ã], [a], [ɐ], [e], [ɛ], [ẽ], [ĩ], [i], [ɪ], [o], [ɔ], [u], [ũ], [ʊ]
1;11	[a], [ã], [ɐ], [ɛ], [e], [ɪ], [i], [u], [ʊ]	[a], [ã], [ɐ], [ɛ], [e], [ẽ], [i], [o], [u], [ʊ]
2;0	[a], [ã], [ɐ], [ɛ], [e], [ẽ], [ɪ], [ĩ], [i], [ɔ], [o], [õ],[u], [ʊ], [ũ]	[a], [ã], [ɐ], [ɛ], [e], [ẽ], [i], [ɪ]. [o], [ɔ], [õ], [u], [ũ], [ʊ]

O quadro 1 apresenta um percurso diferenciado na emergência do inventário vocálico de B_g. e de M_g. no período de 1 a 2 anos. Nota−se que B_g., na primeira sessão, 1;0, explora os segmentos vocálicos, como: vogais baixa [a], médio−alta [o] e alta [ũ]. Na 1;3, essa criança já apresenta um quadro vocálico bem diversificado, composto por vogais orais e nasais, de qualidade baixa [ã], [a], médio−alta [e], [o], médio−baixa [ɔ], e por vogais altas [ɪ], [i], [ũ], [ʊ]. O percurso vocálico de M_g., por sua vez, não segue a mesma ordem de emergência. Isso pode ser visualizado desde a primeira sessão, 1;0, na qual ela realiza somente a vogal alta [u]. É observada, ainda, uma assincronia na emergência da vogal médio−baixa [ɔ]. Nos dados de B_g., esse segmento emerge desde a sessão 1;3; ao passo que nos dados de M_g. só ocorre na sessão 1;7. Essa variabilidade e não linearidade na produção de vogais nos dados dessas duas crianças são um desafio para os estudos que defendem a universalida-

de e linearidade no curso de aquisição. O quadro 2 apresenta outra análise segmental considerando os segmentos consonantais.

Quadro 2. distribuição segmental consonantal de B_g. e M_g. no período de 1 a 2 anos. (elaboração própria)

FAIXA ETÁRIA	**B_g**	**M_g**
1;0	[d], [n]	–
1;1	**–**	[m]
1;2	[p], [b], [d], [g], [m]	[p], [b], [t], [d], [m]
1;3	[p], [b], [t], [d], [m], [n], [l]	[p], [b], [t], [n], [g]
1;4	[p], [b], [t], [d], [k], [g], [m]	[d], [m], [n]
1;5	[p], [t], [d], [g], [m]	[p], [k], [g]
1;6	[n]	–
1;7	[p], [b], [t], [d], [k], [m], [n], [l]	[p], [b], [t], [d], [k]
1;8	[p], [t], [tʃ], [v]	–
1;9	[p], [b], [t], [d], [k], [tʃ, [s], [v], [m], [n], [ʃ], [h], [l]	[p], [b], [t], [k], [f], [v], [tʃ], [l]
1;10	[p], [b], [t], [d], [k], [g], [tʃ, [d͡ʒ], [f], [v], [s], [z], [ʃ], [l], [h]	[p], [b], [t], [d], [k], [g], [s], [z], [v], [tʃ], [d͡ʒ], [m], [j]
1;11	[p], [t], [k], [s], [z], [m], [n], [l], [v]	[b], [t], [k], [v], [s], [z], [m], [n]
2;0	[p], [b], [t], [d], [k], [g], [f], [v], [s], [z], [tʃ]. [d͡ʒ], [ʃ], [ʒ, [m], [n], [l], [h]	[p], [b], [t], [d], [k], [g], [v], [s], [z], [tʃ], [d͡ʒ, [m], [n], [l], [ʃ], [ʒ]

O quadro 2 apresenta o percurso do inventário consonantal das crianças B_g. e M_g. durante as treze sessões. Em geral, pode-se observar uma ampla variabilidade segmental nos dados das duas crianças. Em relação aos dados de B_g., é interessante notar que, desde a sessão 1;3, o segmento [l] é explorado. Como é sabido, trata-se de um segmento mais tardio nos dados infantis. Enquanto que nos dados de M_g., esse segmento é manifestado a partir da sessão 1;9. Ademais, ao chegar na sessão 1;9, B_g. apresenta um quadro segmental bem amplo, constituído por consoantes oclusivas, fricativas, africadas, nasais e laterais. Diferentemente, de sua irmã a qual explora, apenas, as classes das oclusivas e nasais. Essa diferença segmental

corrobora os estudos de Leonard *et al* (1980) e Smith (2011) a respeito do percurso segmental avaliado nos dados de crianças gêmeas. Para esses autores, baseando em Baia (2017), as crianças apresentam idiossincrasias no nível fônico do desenvolvimento.

Desse modo, é possível afirmar que o desenvolvimento explicado à luz dos SACs, apresenta variabilidade e não-linearidade em relação aos dados das crianças gêmeas, apesar de elas estarem expostas ao mesmo ambiente linguístico. Outra diferença observada, nos dados dessas duas crianças, refere-se à emergência de *templates* manifestados ao longo de treze sessões considerando a contagem de *token* no quadro 3.

Quadro 3. variabilidade templática nos dados de $B_{g.}$ e M_g.
(elaboração própria)

Dados de $B_{g.}$	**Dados de M_g.**
T_1 V_{alta}	T_1: V_{alta}
T_2 $V_{(médio)\ baixa}$	T_2: V_{alta}
T_3 $V_{(alta\ e\ baixa)}$	$T_{3:}$ $C_{bilabial}V$
$_4$ T4 $C_{bilabial}V.'C_{bilabial}V$ e $C_{bilabial}V.'C_{dental}V$	T_4: $C_{bilabial}V.'C_{bilabial}V$
T_5 'CV.V	T_5: $V_{l\ (médio)\ alta}$
T_6 $V_{(médio)\ alta}$	T_6: $C_{velar}V$
T_7 CV	T_7: CV

Conforme é apresentado no quadro 3, as crianças, ao longo das treze sessões, apresentam um quadro bem amplo e diversificado por *templates*. No caso de B_g. nota-se a presença de *templates* monossilábicos, constituídos por estruturas V e CV. Além disso, são verificadas estruturas dissilábicas compostas por padrões (não) reduplicados, como CV.'CV e 'CV.V. Nos dados de $M_{g.,}$ salvo a estrutura dissilábica 'CV.V que não foi registrada em seus dados, todas as demais estruturas foram manifestadas com informações segmentais e prosódicas específicas. A diferença, nesse caso, reside nos momentos de uso e desuso de *templates*. O quadro 4 apresenta a distribuição desses padrões ao longo do período de 1 a 2 anos.

Quadro 4. distribuição dos *templates* nos dados de B_g. e M_g.
(elaboração própria)

	1;0	1;1	1;2	1;3	1;4	1;5	1;6	1;7	1;8	1;9	1;10	1;11	2;0
B_g.	V alta	V alta / médio-baixa	V alta// baixa	$C_{bilabial}V.$ ˈ$C_{bilabial}V$ $C_{dental}V.$ ˈ$C_{dental}V$					ˈCV. V V_{alta}	V_{baixa}		CV	
M_g	V alta	V alta	CV bilabial	$C_{bilabial}V.$ ˈ$C_{bilabial}V$	V(médio)alta	$C_{velar}V$		CV		V_{alta}			

De acordo com o quadro 4, é possível observar que, apesar dos *templates* aplicados serem semelhantes, os usos desses padrões não seguem o mesmo percurso entre elas. É importante ressaltar que os quadros sombreados indicam ausência de *templates* na sessão, dado que não foi registrada uma frequência ≅ 40%, conforme propõe Baia (2013). Resumidamente, é descrito esse percurso nos dados das crianças gêmeas.

1. Dados de B_g. Das treze sessões analisadas, B_g. aplicou *template* em sete, com uso preferencial do monossilábico V com qualidade vocálica específica: (médio) alta, (médio) baixa, correspondendo a 57% total de produções. A criança, também, fez uso dos padrões dissílabos com informações segmentais e prosódicas específicas: $C_{bilabial}V.ˈC_{bilabial}V$; $C_{dental}V.ˈC_{dental}V$ e ˈCV.V. O que observa, nesses dados, ainda, são as instabilidades recorrentes ao longo das sessões, conforme é apresentada: V>V>V>CV.ˈCV>ˈCV.V>V>V>-CV.

2. Dados de M_g. Das treze sessões analisadas, essa criança manifestou *templates* em oito sessões. Os *templates* preferenciais foram os monossilábicos V com qualidade vocálica (médio) alta e o $C_{velar}V$, o que equivale a 50% dos dados analisados. A criança, também, fez uso de dissílabos reduplicados com informações específicas bilabiais, com proeminência acentual na última sílaba $C_{bilabial}V.'C_{bilabial}V$. Quanto às instabilidades, observa−se o seguinte: V>V>CV> V.'CV>V>CV>CV>V.

Por meio disso, pode−se observar que, embora elas sistematizem padrões semelhantes em suas produções iniciais, como forma de expandir seu léxico, os momentos de uso e desuso diferem entre as irmãs. Além disso, de acordo com Vihman (2016), o uso desses padrões ocorrem em produções de palavras selecionadas e adaptadas. O quadro 5, a seguir, apresenta exemplos dessas duas formas nos dados de B_g.

Quadro 5. produções selecionadas e adaptadas de palavras nos dados de B_g.
(elaboração própria)

Dados de B_g			
Template	Sessão	Forma alvo	Forma selecionada
V_{alta}	(1;3)	[ũ]	[ũ]
CVV	(1;4)	[piʊ]	[piʊ]
CV	(1;7)	[da]	[da]
CV.'CV	(1;8)	[dɛ.'dɛ]	[dɛ.'dɛ]
VV	(1;8)	[oi]	[oi]
'CV.V	(1;8)	['tʃi.ɐ]	['tʃi.ɐ]
Template	**Sessão**	**Forma alvo**	**Forma adaptada**
V_{alta}	–	–	–
CVV	1;4	[bom]	[bãʊ]
CV	(1;7)	['pei.ʃi]	[be]
CV.'CV	(1;8)	[ba.'ba]	[pa.'pa]
VV	(1;8)	–	–
'CV.V	(1 ;8)	['vɛ.ʎʊ]	['vɛ.ɪ]

Como pode ser visto, no quadro 5, essa criança ora apresenta produções que estão próximos ao alvo e encaixa no padrão correspondendo, como o padrão CV.ˈ-CV para a palavra 'Dedé', produzida como [dɛ.ˈdɛ], ora apresenta formas que estão distante do alvo, como a palavra 'peixe' adaptada para [be]. Exemplos dessas produções selecionadas e adaptadas também foram observadas nos dados da criança M_g. como pode ser observado no quadro 6 abaixo.

Quadro 6. produções selecionadas e adaptadas de palavras nos dados de M_g. (elaboração própria)

Dados de M_g			
Template	**Sessão**	**Forma alvo**	**Forma selecionada**
V_{alta}	1;0	hum, um	hum [ũ]um [ũ]
$C_{bilabial}V$	1;2	pé, dá	[pɛ], [da]
$C_{bilabial}V.ˈC_{bilabial}V$	1;3	Papai	[pa.ˈpa]
$C_{velar}V$	1;5	----------	----------
$CV_{variabilidade}$	1;7	dá	[da]
Template	**Sessão**	**Forma alvo**	**Forma adaptada**
V_{alta}	1;0	----------	----------
$C_{bilabial}V.ˈC_{bilabial}V$	1;3	Pé	[pa.ˈpa]
$C_{velar}V$	1;5	Pega	[ga]
$CV_{variabilidade}$	1;7	peixe; Bela	[pe], [bɛ]

Numa tentativa de expandir seu léxico, a criança M_g. seleciona e adapta produções de palavras. Como pode ser visto no quadro 6, a criança seleciona diferentes forma de produções, encaixando−as em padrões específicos, como a palavra 'pé' produzida como [pɛ]. Já as produções adaptadas modifica sua estrutura. Nesse caso, é exemplificada a palavra 'pé' a qual é adaptada para o padrão $C_{bilabial}V.ˈC_{bilabial}V$, sendo produzida como [pa.ˈpa].

É importante ressaltar, também, que, durante o percurso linguístico da criança, essas tentativas de expansão lexical podem ocorrer por meio do uso de padrões sistemáticos ou por fenômenos fonológicos. Quando as estratégias de produções ocorrem por meio de fenômenos fonológicos, significa que não foi atingida a frequência

determinada na categorização de *template*. A título de exemplificação, na sessão 1;10, em relação aos dados de M_g. não foi manifestado nenhum tipo de *template*, mas foi evidenciado o fenômeno de apagamento e semivocalização, respectivamente, como: 'Bela' produzida como: [ˈbɛ.ɐ] [ˈde.jɐ. Nos dados de B_g, na mesma sessão, não foi sistematizado nenhum padrão, mas foi evidenciado o uso de fenômenos fonológicos de epêntese, posteriorização, anteriorização e apagamento, exemplificando, respectivamente, a palavra 'cobra' produzida como: [kɔ.ˈkɔ.bɐ], [ˈkɔ.gɐ], [ˈbɔ.gɐ] e [ˈkɔ. ɐ].

Considerações finais

Ao comparar o percurso templático nos dados das crianças gêmeas, são observadas características intrínsecas aos SACs (THELEN; SMITH 1994) os quais defendem um sistema variável, instável, não−linear. Assim, é notada variabilidade ao longo do percurso de desenvolvimento das crianças, por se tratar de um sistema dinâmico, flexível e aberto à entrada de energia. Por ser aberto, o sistema está sujeito a mudanças e crescimento, os quais geram instabilidades. Os templates emergentes nos dados infantis são um caso típico de progressões e regressões ao longo do desenvolvimento devido ao princípio da auto−organização, que consiste na formação espontânea de padrões. Além disso, é verificada não−linearidade no desenvolvimento, dado que as crianças gêmeas, apesar de estarem expostas ao mesmo ambiente linguístico, apresentam um percurso único e diferenciado. O desenvolvimento, portanto, pode ser avaliado a partir de mudanças e crescimentos, visto que o sistema está o tempo todo mudando e recriando, mediante as forças externas que agem sobre ele.

Referências

BAIA, M.F. A. A psicolinguística e sua contribuição para os estudos sobre o desenvolvimento fonológico. Tese de doutorado. FFLCH/USP, 2013.

BAIA, M. F. A.; CORREIA, S. A auto−organização na emergência da fonologia: *templates* na aquisição do português brasileiro e europeu. *Revel*, v. 14, n 27, 2016.

BARBETTA, Naraí Lopez; PANHOCA, Ivone; ZANOLLI, Maria de Lurdes.Aspectos fonoaudiológicos e pediátricos na linguagem de gêmeos monozigóticos. *Rev. Pediatria*. São Paulo. 2008. p.265−270.

CRISTÓFARO, Thaís. Descartando fonema: a representação mental na fonologia de uso. Minas Gerais. Editora Universitária, 2003. p. 200−231.

DE BOT, Kess. *et al*A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*. Groningen. 2007, p 7−21.

ELLIS, Nick. C. *The emergence of language as a Complex Adaptative System*. Routledge/Taylor Francis, 2011.

LARSEN−FREEMAN, Diane.Chaos/Complexity Science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, vol. 18, n 2. Oxford, 1997. p 141−165.

LENNEBERG, Eric H. A capacidade de Aquisição da Linguagem. In: CHOMSKY *et al.* Novas perspectivas linguísticas Rio de Janeiro. Editora Vozes Limitada, 2ª edição, 1971.

LEONARD, L *et al Individual differences in early child phonology*. Applied Psycholinguistics, 1, p. 7-30, 1980.

SMITH, C. E. *Variation and similarity in the phonological development of french dizygotic twins: phonological bootstrapping towards segmental learning?* York Papers in Linguistics, n 11. 2011. p. 74−87.

THELEN, Ester; SMITH, Linda B. *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

VIGÁRIO; Marina, FROTA; Sónia e MARTINS; Fernando. A frequência que conta na aquisição da fonologia: *types* ou *tokens*? Portugal, APL, 2010. p.749−767.

VIHMAN, Marily M. & McCUNE, Lorraine. *When is a word a word? Journal of Child Language*. 21. Cambridge, 1994. p.517−542.

VIHMAN, M.; CROFT, W. *Phonological development toward a "radical" templatic phonology.* Linguistic, 2007. p.683−725.

SESSÃO TEMÁTICA

DA ORALIDADE PARA A ESCRITA YANOMAMI: HISTÓRIA MITOLÓGICA DO GRUPO PARAHITERI

ENIRA ROBERTH MAIA[1]
RICARDO MARTINS VALLE[2]

Introdução

O presente trabalho tem por intuito observar as relações do povo yanomami com a prática escritural que recentemente vem sendo desenvolvida por comunidades de Roraima e do Amazonas a partir do avanço e complexificação dos contatos interétnicos. Dito isso, percebe-se a necessidade de elucidar particularidades da questão. Com efeito, este texto contempla uma sociedade tradicionalmente ágrafa, que até pouco tempo não utilizava a escrita, pois não havia necessidade em fazê-lo. Ao enfatizar tal característica, chama-se a atenção, sobretudo, para as formas tradicionais e aquelas resultantes do contato de fazer a propagação de narrativas mítico-históricas dessas comunidades entre seus membros, pois foi tomado como objeto o livro *História Mitológica do grupo Parahiteri* (2010), no qual está transcrita uma versão narrativa dos mitos de origem de algumas vertentes do povo yanomami e parte da trajetória dos antepassados dos Parahiteri em particular. A produção e divulgação de tal material provocam reflexões sobre a transição da cultura oral para a escrita, vivida atualmente por essa sociedade indígena, a fim de investigar o surgimento da necessidade do recurso escrito, e em que nível este poderia interferir na identidade Yanomami. Para tanto, torna-se necessário, inicialmente, uma breve contextualização do povo em questão, bem como mais informações acerca da produção do material citado.

---

1. Mestranda em Letras: Cultura, Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

2. Professor, Doutor em Literatura, Orientador do Projeto As Letras nas Conquistas e a Literatura Brasileira, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

> Os yanomami constituem uma sociedade de caçadores-coletores e agricultores de coivara que ocupa um espaço de floresta tropical de aproximadamente 230 mil quilômetros quadrados, nas duas vertentes da serra Parima, divisor de águas entre o alto Orinoco (no sul da Venezuela) e a margem esquerda do rio Negro (no Norte do Brasil). Formam um vasto conjunto linguístico e cultural isolado, subdividido em várias línguas e dialetos aparentados. [...] (ALBERT, 2015. p.44)

De acordo com o antropólogo, o grupo é considerado um dos maiores da Amazônia e sua população total, considerando tribos do Brasil e da Venezuela, está aproximadamente em torno de 33 mil pessoas que lutam para manter a conservação de seu modo de vida tradicional. Ainda segundo Albert (2015), os primeiros contatos esporádicos da comunidade yanomami com brancos ocorreram no início do século XX, com a passagem de militares, viajantes estrangeiros, entre outros pelas florestas onde estavam suas aldeias, ou *xapono pë*. Posteriormente, no final do século XX, com a instalação de missões católicas e evangélicas, e postos do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), iniciou-se uma regularidade na relação com os de fora e consequências diversas foram desencadeadas. Como de regra no contato entre as etnias de origem europeia e os povos indígenas de todos os continentes, as consequências desse encontro são em sua maioria deletérias de uma estabilidade cultural secularmente decantada pelo convívio entre essas comunidades, seu meio natural e seus vizinhos indígenas não yanomami, como os Baniwa, os Rupdás e os Yekuana. A partir da percepção dos danos que este crescente contato veio causando na trajetória dessas comunidades, projetos de educação vêm sendo criados e difundidos, a fim de sensibilizarem e advertirem aos yanomami a respeito de seus próprios direitos, com os quais as gerações mais velhas, indiferentes ao mundo “branco”, não precisou se preocupar, mas que passam a fazer parte das pautas das novas gerações de lideranças yanomami. Há esforços de preservação cultural e luta contra a intensidade das influências dos de fora, por receio de que esta seja capaz de apagar ou invalidar aquilo que pertence à formação deste povo. Tal preocupação transparece nas palavras do xamã yanomami Davi Kopenawa.

> [...] Hoje as falas que não param de chegar da cidade abafam a voz de nossos ancestrais. As palavras dos *xapiri* se enfraqueceram na mente dos jovens. Temo que estejam interessados demais nas coisas dos brancos. Vários deles têm medo do poder da *yãkoana* e de virar xamãs. Ficam apreensivos com a ideia de ver os *xapiri* e temem sua agressividade. [...] (ALBERT; KOPENAWA, 2015. p.507)

Diante dessa realidade, professores yanomami vêm sendo capacitados para que sua cultura e sua língua materna sejam reforçadas nas escolas. Nesse contexto, em 2009, na comunidade de *Komixipiwei*, quatro pajés narraram, separadamente, histórias que antes habitavam as suas respectivas memórias, pois foram transmitidas oralmente por anciãos em cantos diariamente entoados, que constituem os ritos cotidianos dos xamãs, e nas celebrações fúnebres, as longas festas rituais que podem durar semanas ou meses, e que são características dessa sociedade. Estes contos são mitos de fundação, histórias dos primeiros tempos que descrevem o surgimento de elementos com os quais os índios e seres vivos em geral convivem hoje, como a noite, o dia, os espíritos protetores, o surgimento de animais e alimentos, o destino dos mortos; entre outros registros, essa narrativa (*wano wano*, em Língua Yanomami) dá conta das origens de sua própria existência e mesmo da dos povos *napë pë*, expressão que designava os estrangeiros, não yanomami em geral, mas que atualmente tem nomeado mais especificamente os não indígenas, resultado de um elemento novo para as gerações mais jovens de lideranças yanomami: a noção de pertencimento a algo mais amplo que é o conceito de ser um povo indígena, em meio a outros povos indígenas, os quais vivem dilemas e sofrem pressões semelhantes há séculos em todo o território americano. Hoje, por isso, mesmo "índios" Tupinambá, Guarani, Pataxó, Kaingáng, Terena, Krahô, etc, etc, passam a ser chamados "parentes" em determinados contextos yanomami, conforme se integram nas organizações regionais e nacionais das entidades representativas de povos indígenas.

As narrativas dos pajés que temos por objeto foram transcritas mantendo a língua original das gravações e posteriormente traduzidas para o português, dando origem ao livro *História mitológica do grupo Parahiteti,* publicado em 2010 pela Editora ECidade, subdivisão da editora Hedra e organizado por Anne Ballester Soares, professora bilíngue yanomami-português que convive com o povo em questão des-

de 1994. O livro, reconhecido como recurso didático, pode ser considerado como um experimento editorial e educacional que marca a transição da cultura oral para a escrita nas comunidades yanomami de Roraima. As consequências desse processo são ainda incertas e não deixam de preocupar, principalmente, a organizadora da obra.

Como diversos materiais que vêm sendo produzidos em escolas indígenas por todo o Brasil, o livro organizado por Anne Ballester foi pensado, elaborado e finalmente impresso com o propósito de não deixar desaparecer entre os yanomami, sobretudo os mais jovens, o interesse por sua própria cultura, suas origens, seus mitos, pelos seres espirituais que os envolve, por suas histórias familiares, migrações e guerras, se é que esses termos todos, tão ocidentais, podem descrever com propriedade a unidade disso tudo no tempo matricial dessa narrativa que não é, de saída, nem literária, nem pedagógica, nem histórica e, a rigor, nem mesmo mítica, porque o termo *mito* carrega consigo as noções preconceituosas da inverdade: uma forma primitiva do pensamento humano, uma semiologia de significações transcendentes, manifestações do espírito de um povo, estágio embrionário de uma civilização, etapa (ainda) simbológica de verbalização da consciência-de-si, entre tantos outros germanismos que se aplicam na linguagem científica das ciências humanas a povos que nada têm a ver com dialéticas do Esclarecimento, com o individualismo das sociedades industriais, com a territorialização fragmentária originada pelos cercamentos da Inglaterra dos séculos XV e XVI e pela universalização e naturalização da propriedade privada da terra, com o avanço da ocupação capitalista em redor do planeta.

O objetivo do livro foi salientado por Ballester na introdução do material que produziu com fins didáticos e de preservação, e aponta para os problemas postulados também pelo xamã Davi Kopenawa de reconhecimento e pertencimento resultantes da globalização que afeta os povos indígenas em geral. Não é difícil imaginar, nesse contexto, quais são esses elementos que vêm tirando o foco dos jovens yanomami das suas obrigações dentro da tribo, comprometendo seu funcionamento em geral e principalmente deixando duvidosos os horizontes desses grupos tão vulneráveis em face da força do capital e ao cerco da cultura colonizatória hegemônica. O contato com os brancos possibilita a experimentação de novos sistemas de organização social, às vezes enganosamente sedutores. Além disso, todo tipo de

consumo proliferado pela globalização passa, também, a atrair a atenção das novas gerações de yanomami. Produtos eletrônicos, calçados e determinados tipos de roupa, alimentos e medicamentos industrializados, referências musicais da cultura pop têm tomado o interesse, sobretudo dos membros masculinos de aldeias mais isoladas. Nestas, a maioria das mulheres raramente deixa suas casas para descer à cidade, porque é mais próprio dos homens tratar de assuntos que vão desde reuniões e assembleias com prefeitos, secretários, representantes da FUNAI, entre outras autoridades do mundo "branco", até operações bancárias que dão acesso a benefícios de seguridade social, como aposentadoria e bolsa família e aquisição de complementos alimentares e outros objetos de uso, como linhas, redes, anzóis, etc. Como no sistema tradicional de educação yanomami, as meninas seguem as mães e avós, e os meninos seguem os pais e tios, nas atividades específicas de cada gênero, conforme sua divisão sexual do trabalho, hoje é muito mais comum verem-se meninos de 8 a 18 anos com seus pais na cidade, do que meninas na mesma faixa etária. Assim, nota-se que os meninos são mais vulneráveis inclusive a hábitos altamente degenerativos dos modos de vida yanomami, como a bebida, o jogo, a prostituição.

Frente a este cenário, cada vez mais violento nas estratégias de degradação da vida indígena, é que o trabalho de Anne Ballester por 25 anos pretendeu ser um fornecedor de instrumentos de resistência. Assim, evidencia-se que o registro escrito reunindo mitos cosmogônicos yanomami contempla dois propósitos importantes diante dos contatos interétnicos vividos por aquela etnia: a necessidade de material didático próprio nas escolas da comunidade, onde ensina-se a ler e escrever, somada à tentativa de reforçar sua cultura e, enfim superar as atrações da globalização, que afetam principalmente os jovens índios. Apesar de tais justificativas, a produção desencadeia um paradoxo, pois caracteriza-se, também, como a introdução, nessa sociedade anteriormente ágrafa, de uma nova prática, resultada de uma exigência nova das relações com o não índio; meio que, valendo-se de uma "arma" dos *napë pë* – o livro –, pretende torná-lo um instrumento de resistência à introdução de práticas deletérias dos usos tradicionais ameaçados. Este sentimento de contradição é por diversas vezes marcado nas falas do xamã Davi Kopenawa, que demonstra uma desconfiança em relação à cultura escrita que faz lembrar o Sócrates, de Platão, em diálogos como o *Fedro,* ao mesmo tempo que não deixa de considerar o efeito estratégico de fazer os brancos e os filhos dos brancos conhecerem a verdade yano-

mami, por meio do instrumento que eles, os brancos, respeitam. É um dilema que não caracteriza uma particularidade indígena, mas que perpassa todas as sociedades de caráter oral no momento de coexistência entre os métodos de retenção das culturas tradicionais em conflito com as formas grafas. É abundante a bibliografia que trata do mesmo tema entre os gregos entre os séculos de Homero a Platão. Além disso, a mesma perplexidade se evidencia nas observações de Verena Alberti ao analisar situações semelhantes em culturas tradicionais do Nordeste brasileiro. A autora, de acordo com a visão dos indivíduos pertencentes à comunidade oral observada, certifica o posicionamento com a compreensão de que, ao transformar o que é transmitido oralmente em texto escrito, há necessariamente reformulações resultantes de necessidades de coesão e da coerência, há necessariamente supressões e adaptações exigidas pelo novo recurso, de maneira que muitos aspectos são deixados para trás, como será observado mais à frente.

> [...] a história é para ser contada e ouvida, e não para ser escrita e lida. É como se fosse impossível trazer para o escrito a multiplicidade do oral, as diferentes narrativas. Sempre ficará faltando algo, sempre algo ficará de fora. (ALBERTI, Verena, 2005. p. 14)

Para tornar tais afirmações mais claras, é necessário ressaltar que grupos podem possuir seus próprios esquemas geradores de percepção e representação coletivas e, portanto, distintas construções do mundo social (DURKHEIM; MAUSS, 1903 apud CHARTIER, 2002). Tal posicionamento ajuda a compreender um aspecto em meio à complexidade que compõe a organização social indígena e demonstra uma lógica particular de funcionamento. Segundo Marcel Mauss, há na maioria das sociedades tradicionais a forte presença da troca de modo que elas seriam regidas pelas três obrigações de dar, receber e retribuir. As postulações do antropólogo, aqui fortemente simplificadas, levam a compreensão de que esta relação ocorre não apenas com os seres humanos entre si, mas também entre homens e espíritos e contempla não só objetos físicos, mas também cargos, dignidades, privilégios, cujo papel sociológico é, no entanto, o mesmo que o dos bens materiais (LÉVI-STRAUSS, 2003),

> [...] todas essas instituições exprimem unicamente apenas um fato, um regime social, uma mentalidade definida: é que tudo, alimentos, mulheres, filhos, bens, talismãs, solo, trabalho, serviços, ofícios sacerdotais e funções, é matéria de transmissão e de prestação de contas. Tudo vai e vem como se houvesse troca constante de uma matéria espiritual que compreendesse coisas e homens, entre os clãs e os indivíduos, repartidos entre as funções, os sexos e as gerações. (MAUSS, 2003. p.203)

Dessa forma, evidencia-se que a construção do ser indígena está pautada em relações complexas com elementos indissociáveis. No que diz respeito às palavras, portanto, não poderia ser diferente. Para Kopenawa, por exemplo, elas foram colocadas em seu peito quando se tornou xamã, nos rituais próprios da ocasião. São palavras de *Omama* (ou *Omawë*)*,* o Deus supremo criador de tudo, e dos *xapiri* (ou *xapori*), os espíritos superiores incorporados pelos xamãs; palavras que já habitaram seus antepassados e quando se tornaram dele, começaram a crescer, ligando-se umas às outras, infinitamente. Ele enfatiza que não as leu em nenhum livro ou teve aulas para aprendê-las, ao invés disso, afirma que *Omama* foi seu único professor. A oposição entre sua forma de aquisição dos conhecimentos e a dos brancos é algo recorrente em sua fala, mas há ainda mais argumentos que possibilitam a resistência diante do registro escrito. Torna-se evidente, a partir das observações de Mauss e dos relatos de Davi Kopenawa, que não só as dádivas, mas também as funções nas sociedades indígenas não ocorrem despretensiosamente, visto que, se um indivíduo possui determinado encargo na tribo, infere-se que este recebeu de alguma divindade o ensinamento para exercê-lo. Assim, ocorre, evidentemente, com as práticas de transmissão orais, pois o poder de transmitir conhecimento através da fala geralmente é atribuído a uma entidade a quem é necessário recorrer para adquiri-lo. O chefe indígena descreve pelo menos três práticas de transmissão oral com características diversas, a saber: o *hereamuu, wayamuu* e o *yãimuu.*

> Pouco antes da alvorada ou no início da noite, nossos grandes homens que chamamos *patat^{h}ë pë* , costumam dirigir-se à gente de suas casas em longos discursos. Incentivam-nos a caçar e a trabalhar em suas roças. Evocam o primeiro tempo dos ancestrais tornados animais e se expressam com sabedoria. Damos a esse modo de falar o nome de *hereamuu*. Só os homens de mais idade falam assim. [...] (ALBERT; KOPENAWA, 2015. p. 376)

Segundo ele, os mais jovens, por sua vez, se contentam em transmitir suas palavras na prática chamada *wayamuu*, que caracteriza-se como diálogo cantado e tem especificidades temáticas próprias, assim como o *yãimuu*, utilizada em negociações. Compreender a existência de tais práticas e a forma como os índios concebem sua fundação é essencial para entender sua resistência diante da escrita. Kopenawa salienta que o povo de sua tribo acredita que *Titiri*, espírito da noite, foi o responsável por ensinar aos índios o uso das duas práticas citadas para que a compreensão dos pensamentos não ficasse comprometida e brigas desnecessárias fossem desencadeadas. Já a prática *hereamuu* está vinculada ao espírito do gavião *kãokãoma*. Só quando ele desce e se instala no indivíduo é que este consegue proferir os discursos com firmeza e sem tal processo, as falas ficam fracas, desconexas. Só a voz de *kãokãoma*, chamada *Kãomari*, dá vigor às exortações do índio, não necessariamente xamã, perante a tribo.

Os testemunhos do chefe indígena ilustram uma diferença de concepção do que é *estudar para aprender* entre os brancos, de um lado, e os yanomami, de outro. Os primeiros, principalmente os mais velhos, mas não apenas eles, não acreditam que a capacidade de apreender os conhecimentos e criar associações lhes é dada por Deus ou pelos espíritos, como fazem os últimos para os quais o conhecimento se dá no ato de receber os espíritos, os dons, as histórias, as palavras etc, que vão morar dentro deles de acordo com as funções adquiridas por cada um. Todos estes elementos fundamentais para a organização e compreensão social constroem a memória dessa comunidade e apenas nela ficam arquivados os conhecimentos, como Kopenawa gosta de enfatizar, sempre se diferenciando do branco que se vale do recurso escrito e que por isso sem seus papéis perdem toda a sabedoria que podem parecer possuir. Tais observações refletem apenas parte da imensa riqueza de elementos pertencentes a cada prática vigente nas sociedades de cultura oral. Porém, a partir dessa breve elucidação, nota-se que em relação à transmissão das narrativas cosmogônicas a inserção da nova ferramenta, a escrita, em tais comunidades, inviabiliza as relações expostas acima ou as afeta de forma irreversível, e talvez inevitável.

Pode-se dizer que, ainda dentro desta lógica de funcionamento indígena e mais precisamente yanomami, a prática afeta, também, o caráter movente das narrativas míticas. Enquanto as sociedades brancas creem na positividade e irreversibilidade

dos acontecimentos, buscando versões mais plausíveis historicamente que aperfeiçoem as anteriores e não aceitando atualizações senão como forma de correção, por acréscimo ou expurgo, em direção a um conteúdo mais veraz, nas sociedades tradicionais a história admite uma pluralidade de perspectivas e uma plasticidade capaz de incorporar elementos novos conforme necessidades que podem parecer fundamentais tanto quanto fortuitas. Segundo Eliade (2004), ele é obrigado a, além de arquivar a memória mítica de seu povo, conseguir atualizá-la de acordo com suas necessidades. Tal caráter é observado também por Paul Zumthor, em outras comunidades orais:

> Os objetos transmitidos pela transição oral não são imutáveis. Canções, ditos populares, rezas, mitos etc. não são, digamos, produtos intactos disponíveis em uma prateleira, os quais podemos escolher. Como sua forma de transmissão oral, para que se atualizem e se manifestem, precisam do momento, da contingência, que irá influir na sua manifestação, pois é o momento que determina, em grande parte, para que e como algo é narrado. (1993. p.17)

Esta característica dos mitos revela uma natureza contraditória para uma sociedade historiográfica como podemos, sob certo aspecto, definir a cultura do assim chamado ocidente, visto que é uma prática tradicional, porém constantemente reformulada em função de circunstâncias imediatas. Ainda que possa parecer fruto de influências de fora e aponte para uma abertura cultural, de acordo com Bruce Albert (2002), reforça o que há de mais tradicional nas sociedades indígenas e não invalida os acontecimentos narrados nem põe em xeque noções como a de verdade, como é feito pelo homem moderno.

> A tradição oral, como as tradições de modo geral, está calcada na repetição. Em princípio, ambas as premissas são contraditórias. Esse talvez seja o grande fascínio exercido pela tradição oral: o fato de se tratar de um patrimônio coletivo comum, que, no entanto, não existe sem a ação permanente daqueles que o repetem e, portanto, o transformam. (ZUMTHOR, 1993. p.18)

Dito isso, tornam-se ainda mais explícitas as razões que sustentam a resistência dos índios mais velhos em relação à escrita. O texto escrito fixa-se de forma irreversível, impossibilita a reformulação na repetição, o acompanhamento do ritual, a presença espiritual responsável por sua propagação e os demais elementos citados. Porém dentre tantos pontos negativos, há uma possibilidade de utilizar esta nova prática a favor da preservação cultural desse grupo. E apesar de sua postura inicial, é o próprio xamã yanomami Davi Kopenawa que admite estrategicamente tal forma de uso. O material escrito, diferente dos mitos contados na comunidade, tem um alcance incalculável. Basicamente, no caso do livro que se utiliza como objeto neste trabalho. a partir de sua publicação, qualquer leitor da língua yanomami ou portuguesa passa a ter acesso àquelas histórias de fundação. Portanto, o líder indígena reconhece a necessidade de escrever para revestir-se de autoridade nesse mundo dos brancos em que o papel tem mais importância do que a palavra dita. Depois de algum tempo observando a sociedade moderna na qual se inseriu em busca de garantias para o seu povo, ele percebe que escrever é gerar reconhecimento dentro dessa outra realidade tornada agora incontornável para o destino dos yanomami. Seu livro, sendo escrito, passa ocupar uma posição de prestígio na sociedade dos "brancos", ajudando a dissipar visões deturpadas sobre os povos indígenas, construídas e enraizadas entre os não-índios desde os primeiros contatos. Esta consciência, inclusive, reflete o desejo de projetar a si e ao seu povo em âmbito internacional. Ele entende que se não fosse isso, toda a população indígena continuaria a morrer em silêncio como tantos outros grupos, desaparecidos ou dizimados pela devastação civilizatória:

> [...] para que minhas palavras sejam ouvidas longe da floresta, fiz com que fossem desenhadas na língua dos brancos. Talvez assim eles afinal as entendam, e depois deles seus filhos, e mais tarde ainda, os filhos de seus filhos. Desse modo as ideias a nosso respeito deixarão de ser tão sombrias e distorcidas e talvez até percam a vontade de nos destruir. Se isso ocorrer, os nossos não mais morrerão em silêncio, ignorados por todos, como jabutis escondidos no chão da floresta. (KOPENAWA; ALBERT, 2015. p.76)

Com as observações feitas neste trabalho, foi possível perceber para qual real necessidade a inserção da escrita na sociedade em questão aponta. O livro *História Mitológica do Grupo Parahiteri* que documenta a transição das práticas orais para escritas, com o objetivo inicial de reforçar a cultura yanomami, principalmente entre os jovens, na tentativa de preservar seus aspectos fundadores, que vêm sendo ameaçados, reflete uma realidade ainda mais ampla. Nesse ínterim, seguindo a linha de Hall (2015), percebe-se que há exageros em algumas discussões que tomam como tema a influência das sociedades modernas sobre as tradicionais, na atualidade.

> [...] as sociedades da periferia têm estado *sempre* abertas às influências culturais ocidentais e agora mais do que nunca. A ideia de que esses são lugares "fechados" – etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas da modernidade – é uma fantasia ocidental sobre a "alteridade": uma "fantasia colonial" *sobre* a periferia, mantida *pelo* Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como "intocados". [...] (HALL, 2015. p. 47)

A partir dessas postulações, pode-se compreender porque os objetivos que permeiam a criação do livro de mitos são mais amplos do que atrair os índios afetados pela globalização, ainda que não invalide essa realidade. A escrita, apesar de desfazer relações que demonstram a riqueza do povo indígena, como foi exposto acima, não parece ameaçar a existência destes saberes, por mais que seja um elemento de fora, inserido por brancos nesta sociedade tradicional. Pode-se dizer, portanto, que a transição do oral para o escrito nas comunidades yanomami de Roraima indica muito mais uma vontade de se afirmar em uma posição de autoridade diante do não-índio, *napë,* de ser reconhecido e respeitado como povo e mudar as visões deturpadamente disseminadas desde os "tempos da colonização", que são o presente das frentes colonizatórias que continuam a ampliar suas fronteiras sobre territórios tradicionais indígenas. Como foi pautado diversas vezes pela grande liderança yanomami Davi Kopenawa, a escrita de seus mitos e de suas experiências dá-lhes melhores instrumentos e uma posição mais prestigiosa para dialogar com a assim chamada sociedade moderna, "branca".

Referências

ALBERT, Bruce. Os yanomami do Brasil. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALBERT, Bruce. O ouro canibal e a queda do céu. Uma crítica xamânica da economia política da natureza (Yanomami). In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Orgs). *Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico*. São Paulo: Ediora UNESP, 2002.

ALBERTI, Verena. Tradição oral e história oral: proximidades e fronteiras. *História Oral*, v.8, n. 1, 2005.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações.* 2 ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

ELÍADE, Mircea (2004). *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia.* São Paulo: Cosac Naify, 2003.

_____. Mito e significado. Lisboa: Edições 70, 2014.

_____. *O pensamento selvagem*. Campinas, Sp: Papirus, 2012.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia.* São Paulo: Cosac Naify, 2003.

SOARES, Anne BAllester (Org). Nohi patama Parahiteri pe re Kuonowei te ã. *História Mitológica do grupo Parahiteri.* São Paulo: Hedra; Ecidade, 2010.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SESSÃO TEMÁTICA

DE PADRE FÁBIO DE MELO A CLEVERSON CARLOS, ENTRE O ALTAR E O SNAPCHAT: SUJEITO E SENTIDOS NO DISCURSO RELIGIOSO DIGITAL

LEILIAN FRANÇA DOS SANTOS[1]
GERENICE RIBEIRO DE OLIVEIRA CORTES[2]

Introdução

No presente trabalho, buscamos analisar as materialidades discursivas digitais que circulam em/na rede, constituídas de dizeres do Padre Fábio de Melo, o qual além de enunciar do lugar social de sacerdote católico, também se inscreve no espaço da mídia virtual personificando o comediante Cleverson Carlos. Apoiamo-nos no dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso (AD) fundada por Pêcheux (1969, 1975, 1983), segundo a qual a linguagem é opaca, e os sentidos e sujeitos são constituídos ideologicamente, afetados pela memória e pela história; em especial, mobilizamos as noções de memória, formações imaginárias e posição-sujeito.

O corpus foi constituído por dois excertos de vídeos publicados no *YouTube*[3],- sendo que um deles diz respeito a uma entrevista do padre Fábio de Melo cedida ao programa The Noite, apresentado por Danilo Gentili no SBT; já o outro, foi produzi-

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Análise do Discurso – GEPADIS - UESB/CNPq. Bolsista da CAPES - Email: lian.franca@yahoo.com.br.

2. Doutora em Linguística pela UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/PPGLin – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso – GEPADIS - UESB/CNPq. Email: cortesgr@gmail.com

3. O Youtube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos disponível na internet. Informações extraídas do site Wikipédia.

do no *snapchat*[4]em que o padre Fábio interpreta o personagem Cleverson Carlos. Objetivamos compreender, nessa trama constituída de várias ordens discursivas, o funcionamento da memória, a dispersão das posições-sujeito e os diversos efeitos de sentidos aí instaurados.

A pesquisa se encontra em fase inicial de desenvolvimento, mas já é possível constatar alguns resultados preliminares, os quais apontam que o sujeito, ao enunciar do lugar social de padre, é afetado por este lugar; mas também se inscreve no espaço digital como comediante, encenando o personagem Cleverson Carlos. Assim, a partir das projeções imaginárias dos lugares e dos sujeitos, que também já são afetados pela memória discursiva, institui-se uma dispersão de posições-sujeito, sendo estas atravessadas pelo discurso religioso, pelo discurso midiático digital, pelo discurso humorístico, além de outros.

Dispositivo teórico-metodológico: algumas noções centrais

Considerando a relevância da noção de sujeito na AD, fundada por Pêcheux, necessário se faz ressaltar que há distinções entre o sujeito pragmático e o sujeito discursivo, visto que este é constituído historicamente e ideologicamente, pois os indivíduos, a partir dos lugares sociais que já ocupam na estrutura da sociedade, são interpelados para ocupar distintas posições-sujeito no discurso. Orlandi (2012), com base em Pêcheux, afirma que o dizer é produzido a partir do momento em que o sujeito é interpelado pela ideologia, ela é a condição para que os sujeitos e os sentidos sejam constituídos. Essa dinâmica do sujeito com o discurso se dá em parceria com a língua e a história significando-se (ORLANDI, 1996).

Conforme Pêcheux, o processo discursivo não tem origem no sujeito, embora se realize nele:

4. Snapchat é um aplicativo de mensagens com base de imagens e/ou vídeos podendo escolher quanto tempo esses registros podem ser visto entre 1 a 10 segundos, após serem abertos, após esse tempo o arquivo é removido do dispositivo e do aplicativo.

> [...] os processos discursivos, como foram aqui concebidos, não poderiam ter sua origem no sujeito. Contudo eles se realizam necessariamente neste mesmo sujeito. Esta aparente contradição remete na realidade a própria questão da constituição do sujeito e ao que chamamos seu assujeitamento. (PÊCHEUX [1983] 1997), p. 170.

Assim, os sentidos são determinados ideologicamente e se constituem nas relações dos sujeitos com as formações discursivas que:

> determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico (PÊCHEUX e FUCHS, [1969] 1997, p. 166, grifos do original)

Dessa forma, esses sujeitos constituem-se em posições no/do discurso e são constituídos juntamente aos sentidos, no processo de identificação com as diversas formações discursivas, as quais são afetadas pela formação ideológica, (PÊCHEUX, [1983] 1997). Desse modo, "estando os processos discursivos na fonte da produção dos efeitos de sentido, a língua constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentido" (Pêcheux, Fuchs [1975] 1997 p. 172).

Nesse processo, a memória atualiza o já-dito e o esquecido, reincide no discurso sob o prisma do pré-construído, que por sua vez sustenta a enunciação, pois comporta o componente basilar do dizer (ORLANDI, 2012). Logo, os sentidos se instituem na relação da memória e da atualidade, na formulação discursiva, podendo sedimentar sentidos ou produzir deslizamentos. A memória também determina as condições de produção, uma vez que regula os elementos sócio-históricos e ideológicos na situação de enunciação.

Nesse processo discursivo, as formações imaginárias, já afetadas pela memória, determinam a significação das posições sujeito no discurso, de modo que não são os lugares empíricos ou os sujeitos físicos, tais como são descritos socialmente, que funcionam no discurso, mas as imagens que são projetadas (PÊCHEUX, 1997). Em vista disso, tanto a língua - materialidade do discurso, sujeita a equívocos - quanto a história e a formação social - como esfera institucional - e o mecanismo imagi-

nário, funcionam sob a égide das condições de produção. Assim, o mecanismo imaginário atua como produtor de imagens dos sujeitos e de seus lugares, bem como do objeto do discurso funcionando dentro de uma conjuntura sócio-histórica.

> Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras. E se se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante (ORLANDI, 2012, p.40).

Com base nessas definições, podemos compreender que a produção do discurso se dá não apenas por meio da ilusão do sujeito enquanto autor/produtor, mas também da ilusão de conhecimento do outro e do objeto do discurso. De maneira que ao dizer, o sujeito já está afetado pelo imaginário do seu lugar e do lugar do seu interlocutor, lembrando sempre que tal imaginário é também construído ideologicamente e sofre determinações da memória e da história.

Como o *corpus* coletado para esta análise tem seu lugar de produção e circulação na internet, convém ressaltar que, na perspectiva da AD, esta não é vista como mera ferramenta tecnológica, pois surge em condições sociais determinadas historicamente. E, como assinala Cortes (2015), a mídia virtual deve ser pensada pelo viés da lógica territorial, que

> é um modo de produzir o território e atuar nele, sendo que a pertença do lugar desenvolve formas concretas de domínio e jurisdição [...] E onde há pertença para alguns, há exclusão para outros. A pertença, por sua vez, não se dá de forma ingênua ou aleatória, mas sempre envolve conflitos de interesses, disputas ideológicas, com fins de dominação. (CORTES, 2015, p. 22-23).

Assim, as mídias digitais, enquanto espaço estruturante das condições de produção do discurso, é também um espaço de territorialidade discursiva. Diante desse quadro teórico é que desenvolveremos a análise a seguir.

Análise

Primeiramente, analisamos trechos do vídeo da entrevista publicada no *YouTube*, constituído de uma entrevista concedida pelo padre Fábio de Melo ao The Noite, *talk show* semanal de perfil humorístico apresentado pelo humorista Danilo Gentili no SBT. A entrevista foi exibida no dia 27 de outubro de 2014. É necessário pontuar que as condições de produção e de circulação desse discurso se constituem por diversas ordens discursivas, a saber: a ordem do discurso religioso, do discurso humorístico e do discurso midiático televisivo e digital, uma vez que os vídeos também são veiculados no canal do *YouTube*.

Convém salientar que o nosso foco de interesse na materialidade discursiva está centrada nas formulações enunciadas pelo Padre Fábio de Melo, enquanto sacerdote. Selecionamos para a análise em questão, o trecho do programa no tempo entre 34:22 até 35:21, o momento em que é solicitado que o sacerdote encene uma situação de exorcismo e o mesmo se recusa, alegando que na sua condição real de padre, ele não pode realizar esse tipo de encenação. Vejamos um trecho da entrevista na primeira sequência discursiva.

SD1
Danilo- poderia me ajudar a exorcizar esse gato
Padre- claro vamo dá um jeito
Danilo- de verdade
Padre- de verdade
Danilo- poderia mesmo
Padre-podemos
Danilo- Então por favor
Padre- [incompreensível] se é demônio mesmo
Danilo- ou é histeria (risos)
Padre- tem muito gato histérico (risos)

Na sequência discursiva acima (SD1) observamos que, embora o sujeito enunciador (Fábio de Melo) não esteja em situação de efetivo exercício de suas funções sacerdotais (não se encontra na igreja oficiando a Missa, por exemplo), já que está sendo entrevistado em um programa humorístico, de televisão, ele enuncia do lugar social de padre católico. É assim que ele é anunciado para entrar em cena e, no decorrer da entrevista, é tratado sempre por "Padre"; no entanto, mesmo afetado por esse lugar social de padre, ao se inscrever no discurso da entrevista midiática, também sofre atravessamentos do discurso humorístico e midiático, já que ocupa a posição-sujeito de adesão ao discurso humorístico nesse momento inicial da entrevista; após um convite para a realização de um suposto ato de exorcismo, não trata a questão conforme o discurso religioso, mas a conversa se dá em um tom de informalidade, risos, brincadeiras, como é peculiar ao discurso humorístico, e assim institui-se, no discurso, o deslizamento de sentidos de humor.

Na cena seguinte, aparece um brinquedo sobre uma mesa com olhos vermelhos, girando a cabeça, expelindo um líquido pela boca e emitindo sons de miados. Os dois (o apresentador e o padre) caminham em direção à mesa enquanto a assistente de palco se aproxima do sacerdote com alguns objetos sacros para entregar ao padre. Essa cena pode ser conferida na transcrição efetuada na sequência que segue:

SD2
Danilo- [incompreensível] só [incompreensível] o gato ele
Padre- parece uma fonte luminosa
Danilo- é: ele fica girando a cabeça (A assistente entrega os objetos e ele começa a receber e de repente...)
Padre- não isso aqui [incompreensível] não posso fazer que é uma simulação de sacramento que eu não posso se não se não
Danilo- aham
Padre- Eu sou padre de verdade
Danilo- ok Claro
Padre-vou chamar o padre Quevedo
Danilo- ok pode vir AHH c trouxe seu o auxiliar seu auxiliar pode vir pode vir

Padre- eu não posso por uma questão muito simples como eu sou padre de verdade qualquer gesto sacramental que eu faça e isso é [incompreensível] isso é uma simulação eu não posso só observo
Danilo- ok

Nesse outro trecho da entrevista (SD2), verificamos um funcionamento discursivo diferenciado, qual seja o sujeito enunciador, mesmo em situação de entrevistado em ambiente midiático, sendo mais afetado pelo lugar social de padre, assume uma posição-sujeito de respeito ao sagrado (sacramento), em submissão aos dogmas da Igreja Católica. Assim, a formação discursiva FD religiosa católica determina fortemente o funcionamento desta posição-sujeito, que visa separar o sagrado do "profano", demonstrando também uma fidelidade à instituição Igreja Católica, à qual se filia o sacerdote. Tal efeito de sentido pode ser conferido, por exemplo, em trechos repetidos da entrevista: "Eu sou padre de verdade", ou seja, uma posição-sujeito de padre tradicional.

Dando prosseguimento à análise, tomaremos como ponto de partida o trecho de um vídeo produzido e publicado no *snapchat* e depois publicado no *YouTube.* Nessas condições de produção, o sujeito enunciador Fábio de Melo coloca-se mais próximo do seu público, ao personificar o comediante Cleverson Carlos, criado a partir de condições midiáticas e humorísticas. Assim, o sujeito do discurso inscrito nesta materialidade discursiva, embora também seja constituído do lugar social de padre Fábio de Melo, não enuncia desse lugar, mas é afetado por ele.

O depoimento é breve e o sujeito enunciador – o personagem Cleverson Carlos – se identifica como o "assessor de comunicação do padre", que se constitui como uma posição-sujeito no discurso. Vejamos o trecho;

SD3
Cleverson Carlos- ((olhando para o lado)) é só continuar falando/ ((vira-se para a câmera)) eu tô aqui pa falar que ôceis ele num tem tempo pra ficá fazendo sneprachapt todo o tempo todo não uai ôceis pelamor de Deus oceis faiz muita cobrança oceis tão parecendo a minha muié que mim cobra o dia inteiro cobrança indevida num pod não ôceis pelamor de Deus ôceis toma juiz nessa cabeça dôceis que o mundo né só iss aqui não uai

((novamente ele se vira para o lado e finge pedir informações)) cabô ou pode fala mais pode falar mais/

No trecho recortado do vídeo (SD3), enunciado por Cleverson Carlos, é possível identificar momentos em que o comediante assume também a posição-sujeito de pessoa humilde, de pouca instrução, um típico mineiro do interior, que também é característica de origem do cidadão Fábio de Melo, que nasceu em Formiga- Minas Gerais. Nessa posição-sujeito, institui-se um efeito de apagamento do lugar social do Padre Fábio de Melo, o qual imaginariamente é constituído não somente como um padre comum, mas como um artista *superstar*, uma celebridade que está sempre sob os holofotes midiáticos. Logo, como também funciona, na memória, um imaginário sobre as celebridades - as quais se relacionam com o público e fãs, sempre mantendo certa distância, até mesmo por questões de segurança, muitos agendamentos, etc. – ao personificar o Cleverson Carlos, produz-se no discurso um efeito de distanciamento da celebridade – e, pelo viés da posição-sujeito de cidadão comum, pessoa simples, do interior, produz-se um efeito de sentido de aproximação com a identidade do simples cidadão Fábio de Melo, que, por sua vez, institui o efeito de sentido de proximidade com o público.

Vejamos mais um recorte da fala do Cleverson Carlos, na SD4:

SD4

o padre Fábio de Melo ainda tá lá importugal ele tá lá fazendo um trabalho ((vira se para o lado)) trecho (incompreensível) é ele vai chegar só: sigundafêra/ então o consei queudô é ôceisapaziguá o coração dôceis aí c é doidU/ num dá pá/ oceis tem que ficar mais tranquilo ((ele emite ruídos)) eu garanto que na hora que ele tiver um tempim ele vai fazer/ agora ceis tem que ficar carmo tá demais/ agitação danada/ uma perguntação uma falação toda hora ué/ agora eu vou te qui: agora eu vou te qui disligar ((vira se para o lado)) cuméqui desliga iss aqui/ é queu teim qui almuçar é eu num vô puder falá mais não brigadu/ ahm/ depois se eu tiver mais algunha informação se eu falá cum ele num telefone quele tá quele num gosta de cunversá nu telefone não sabe/ ele é muito sistemático/ mas se eu tiver mais alguma informação com ele eu falo aqui poceis depois tá/ mas

> é iss né eu me despido aqui dôceis/ desejano um bom domingo pra vocês uma boa macarronada eu aqui vô ficano (incompreensível) umha macarronência é eu gosto/ ((vira se para o lado)) tá bom vô disligá/ oi gente eu tô de vortauói eu fiquei sabeno que o padre Fábio de Melo falou que eu sô o sucesscumé que é sucessor de comunicação deele uai gente eu só sabia queutrabaiava pra ele mas eu num sabia queu era esse trem não sucessor cumé um nome esquisito cuméquéqui fala sus sus ó eu fiquei muito filiz viu sô muito gradicido a ele por tê ô eu só achava que eu trabaiva gente eu num sabia que era esse trem não c é doIdo uai

Na SD4, o personagem Cleverson Carlos também assume a posição-sujeito de assessor de comunicação de Padre Fábio de Melo, no *snapchat*. O uso das redes sociais tornou-se uma alternativa para divulgar os programas televisivos e eventos nos quais o Padre Fábio de Melo é convidado a se apresentar. Nesse caso, entendemos que o Cleverson Carlos, enquanto ocupa a posição-sujeito de assessor de comunicação do Padre Fábio de Melo, sustenta a posição-sujeito deste, como artista, uma vez que um padre comum não tem a necessidade de ter um assessor de comunicação; entretanto, as celebridades e artistas, como são muito agendados, necessitam, geralmente, desse tipo de assessoria, para organizar a agenda do artista. Podemos identificar esse funcionamento nos trechos seguintes da (SD4): “na hora que ele tiver um tempim ele vai fazer”, “uma perguntação uma falação toda hora” e “é queu teim qui almuçar é eu num vô puder falá”.

Por meio da atuação do personagem, vemos os efeitos de sentidos que se inscrevem e funcionam no discurso, pelo viés de distintas posições-sujeito. Ao despedir-se, é possível perceber que a personagem fala na (SD4) “um bom domingo pra vocês uma boa macarronada”, ou seja, efetua uma pronúncia típica da variante linguística padrão, que imediatamente ele recupera e retorna a pronúncia da língua coloquial, típica da fala da personagem colocado em cena. De modo que na posição-sujeito padre, ele fala a língua culta, mas na posição-sujeito Cleverson Carlos, ele usa uma língua coloquial, regionalista.

Mas, no *snapchat*, além da posição-sujeito de assessor e de simples cidadão comum, o personagem também assume a posição-sujeito de humorista, caracterizado pela pronuncia atípica de algumas palavras como “*snaprachart*, macarronência,

dispido" etc. Assim, institui-se o efeito de sentido de humor no discurso do Cleverson Carlos, que busca desconstruir o imaginário historicamente construído de que religião e riso não se combinam.

Como já sinalizado, ao encenar o personagem Cleverson Carlos, pelo viés da posição-sujeito de típico mineiro do interior o "caipira", o Padre Fábio de Melo visa produzir um efeito de proximidade com seu público, pelo viés do discurso humorístico digital, usando o recurso do *snapchat*. O personagem é, pois, uma construção discursiva que também produz um efeito de distanciamento do imaginário do sujeito padre tradicional, ortodoxo; um efeito de distanciamento do "sagrado", já que, historicamente, o discurso religioso católico não admitia sentidos de piadas, brincadeiras, pois "As atitudes em relação ao riso na Alta Idade Média (IV-X) tiveram uma preponderância muito grande da Igreja, a qual considerava esse fenômeno perigoso e, porque não consegue controlá-lo, o rejeita totalmente" (MEDEIROS, 2010, p. 186). Assim, o imaginário de que o riso não é cabível nas práticas religiosas, ao mesmo tempo em que é efeito dessa memória do discurso religioso católico medieval, também sedimenta tal imaginário. Ao mesmo tempo, o discurso humorístico do personagem também produz efeitos de sentidos de proximidade do padre *popstar* com seu público, sendo este constituído por fiéis da igreja (ou futuros fiéis), já que esta busca sobreviver por meio de suas celebridades, como argumenta Freire e Patriota (2017):

> buscando sobreviver e manter sua soberania, que a Igreja Católica vem renovando as suas práticas e aceitando ações e interlocuções que seguem as tendências de mercado, a exemplo do despontar em seu seio de clérigos como os padres Marcelo Rossi e Fábio de Melo, que habitam o imaginário popular como verdadeiras celebridades do mundo católico. (FREIRE, PATRIOTA, 2017, p. 216)

Nota-se que "a figura do padre de meia idade na sacristia e atrás do altar é substituída no imaginário social por homens jovens e sorridentes" (FERNANDEZ, 2005, P. 132). Embora a autora afirme que houve substituição, entendemos que aqueles, não necessariamente foram substituídos por estes, mas que há uma convivência das posições-sujeito mais conservadoras e outras inovadoras, nesse outro funcionamento do discurso católico que se inscreve também nas mídias, sejam elas televisivas, digitais e nas redes sociais. De modo, que "forma-se uma nova identidade religiosa a partir de comunidades fluidas, reunidas em torno de uma religiosidade midiatizada moldada por um conjunto de práticas cômodo, terapêutico e personalizado" (SBARDELOTTO, 2012, p.6).

Considerações (não) finais

A presente pesquisa ainda encontra-se em fase de inicial, contudo já é possível identificar e produzir conclusões preliminares, que mais adiante serão desenvolvidas e ampliadas com base no aprofundamento dos estudos e com uma maior amostra de dados. As análises até aqui realizadas sinalizam que o discurso humorístico do Padre Fábio no *snapchat*, produz tanto efeitos de sentidos de distanciamento da figura do padre católico tradicional, como também um efeito de proximidade do padre *popstar* e celebridade com seu público e seus fiéis, pela posição-sujeito de cidadão comum e "caipira". Ademais, a inscrição do discurso religioso católico nas mídias digitais podem produzir diferenciados efeitos de sentidos e distintas posições-sujeito, tanto de desconstrução do imaginário do sacerdote tradicional, que não admite o riso no discurso religioso, como uma posição-sujeito de abertura da igreja –menos engessada –na qual o riso e a religião podem caminhar juntos.

Referências

CORTES, G. R. de O. Do lugar discursivo ao efeito-leitor: a movimentação do sujeito no discurso em blogs de divulgação científica. 2015. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2015.

FERNÁNDEZ, S. R. A. Padres cantores e a mídia: Representações da identidade Sacerdotal. Ciências Sociais e Religião, Porto Alegre, ano 7, n. 7, p. 131-155, setembro de 2005.

FREIRE, A. do A., PATRIOTA, K. R. M. P. Transformações no imaginário cristão e espetáculo

nas mídias sociais digitais: Fábio de Melo, de padre a celebridade religiosa. Ano X, n. 18 - jan-jun/2017 - ISSN 1983-5930 - http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/cm

MEDEIROS, M. M. A instrução pelo riso em Santo Agostinho. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 32, n. 2, 2010, p. 185-191.

ORLANDI, E.P. Análise de discurso: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 10ª Ed., 2012a.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In.: GADET, F. e HAK, T. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas-SP: Editora da Unicamp, [1975]1997.

_____. Análise automática do discurso: (AAD-69). In.: GADET, F. e HAK, T. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas- SP: Ed. da Unicamp, [1969]1997.

_____. A análise de discurso: três épocas (1983). In.: GADET, F. e HAK, T. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas- SP: Editora da Unicamp, [1983]1997b.

_____. Exterioridade e Ideologia. Cad. Est. Ling. Campinas-SP; Unicamp, 1996. A análise de discurso: Três épocas(1983). In.: GADET, F. e HAK, T**.** *Por uma análise automática do discurso:* uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas-SP: Editora da Unicamp, [1975]1997.

SBARDELOTTO, Moisés. Deus digital, religiosidade online, fiel conectado: Estudos sobre religião e internet. *Cadernos Teologia Pública.* Ano IX – Nº 70 – 2012.

Publicado em 20 de mar de 2016. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=r7W-Moi94oTM Acesso em 04 de maio de 2018.

The Noite - Entrevista Padre Fabio de Mello exibida em 27/10/14. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=mpl6Qx_hUxw Acesso em 04 de maio de 2018.

SESSÃO TEMÁTICA

DESCRIÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE REFLEXIVIZAÇÃO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO EM CORPORA DO SÉCULO XIX

ELOÍSA MAIANE BARBOSA LOPES[1]
CRISTIANE NAMIUTI TEMPONI[2]

Introdução

A Linguística Histórica é um ramo da linguística bastante produtivo que, apoiada no quadro gerativista, busca estudar e analisar as mudanças da língua no decorrer do tempo, além de apresentar a história e a organização da língua no passado. As pesquisas no âmbito da linguística diacrônica são bastante relevantes para o estudo das línguas naturais por investigar e descrever a trajetória dessas línguas no decorrer de sua história, contudo, para o pesquisador que se propõe a seguir tal perspectiva, essa investigação se torna desafiadora, principalmente, no que diz respeito ao levantamento de dados para a pesquisa. O desenvolvimento de novas tecnologias para o tratamento de textos antigos, relativas à transcrição, à edição, à anotação e à disponibilização desses textos em meio digital, ampliou e intensificou as pesquisas linguísticas na perspectiva diacrônica.

Diante disso, o *Fenômeno da Reflexivização* é um interessante objeto de investigação para se entender a composição de uma língua no passado. Tal fenômeno, conforme Faltz (1977), deve ser tratado como universal (presente em todas as línguas) e pode ser definido, canonicamente, como uma predicação de dois argumentos NPs, em que os argumentos agente/experienciador devem estar correlacionados, em outras palavras, agente/experienciador e paciente devem constituir a mesma pessoa no discurso.

1. Mestre em Linguística, doutoranda do curso de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLinC/ UFBA).

2. Doutora em Linguística, professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB).

No âmbito dos estudos diacrônicos, o fenômeno da reflexivização pode ser pensado a partir da noção de *Estratégias de Reflexivização* das línguas naturais. Essas estratégias podem ser definidas como os dispositivos gramaticais que as línguas utilizam para construir predicados reflexivos (FALTZ, 1977). Conforme o autor, a estratégia reflexiva de uma língua pode mudar ao longo do tempo, por exemplo, é possível que um reflexivo pronominal se transforme em um reflexivo verbal.

Pensando a reflexivização como um fenômeno universal entre as línguas naturais, este trabalho objetiva descrever, no âmbito da teoria gerativa, as construções reflexivas encontradas em textos do Português Brasileiro (PB) do século XIX, extraídas dos *corpora* digitais *Documentos Oitocentistas de Vitória da Conquista* e *Recolhimento dos Humildes*, e identificar os tipos de estratégias de reflexivização (pronominal ou verbal) encontradas nesses textos. Com essa descrição, o estudo em questão visa observar esse fenômeno em documentos antigos do PB, o que, consequentemente, resultará em pistas acerca do comportamento das construções reflexivas nessa língua.

Destarte, este texto se estrutura da seguinte forma: Na seção 1, apresentam-se as construções reflexivas e o fenômeno da *Reflexivização* nas línguas naturais, destacando o estudo desse fenômeno na perspectiva diacrônica a partir da noção de *Estratégias de Reflexivização*, partindo dos pressupostos de Faltz (1977) e Brito (2009). Na seção 2, são apresentados a metodologia de busca, classificação e descrição de dados e os *corpora* utilizados para a busca desses dados. Já na seção 3, os dados são descritos a partir da classificação dos mesmos e são apresentados separadamente por *corpora*. Por fim, são feitas algumas considerações finais a respeito da descrição dos dados.

O fenômeno da reflexivização

Para tratar o fenômeno da reflexivização, Faltz (1977) esclarece que o termo "reflexivo" deve ser provido de algum conteúdo universal. A abordagem de Faltz dá um contexto arquetípico para que o reflexivo possa ser analisado em qualquer língua natural. De acordo com o autor, este contexto fornecerá o ponto de partida para decidir quais dispositivos gramaticais podem ser considerados reflexivos em determinada língua. Dessa forma, de acordo com Faltz, um contexto reflexivo é definido como: uma oração simples com uma predicação de dois argumentos, sendo um agente/experienciador e outro paciente. Essas construções são formadas por verbos que denotariam um predicado, dois NPs argumentos e qualquer outro dispositivo gramatical como: tempo, modo, aspecto ou concordância, requerido pela sintaxe.

Estratégias de reflexivização

Estratégias primária e secundária

O fenômeno da reflexivização, no âmbito dos estudos diacrônicos, pode ser pensado a partir da noção de *Estratégias de Reflexivização* das línguas naturais, assim, Faltz caracteriza os contextos reflexivos como estratégias de reflexivização de uma língua. Caso a língua possua um dispositivo gramatical que indique especificamente que o agente/experienciador e o paciente são o mesmo referente neste tipo de oração, então esse dispositivo gramatical será considerado a estratégia primária dessa língua, como por exemplo no inglês (1), em que os NPs sujeito e objeto só são correferentes se o NP objeto for constituído de palavras como: *myself*, *ourselves*, *yourself*, *yourselves*, *himself*, *herself*, *itself*, *oneself*, *or themselves*.

1) John saw himself[3]
He saw himsel
I saw myself (FALTZ, 1977, p. 4)

3. John se viu / Ele se viu / Eu me vi. [tradução livre]

As estratégias secundárias de reflexivização, ou simplesmente, reflexivos secundários, sinalizam a correferência reflexiva em frases nominais oblíquas e são do tipo NP-reflexivo. Conforme Faltz, um princípio geral para a classificação desse tipo de reflexivização é: o antecedente de um NP anáfora restrito sintaticamente em certas posições na sentença, o dispositivo anafórico neste NP pode ser considerado um reflexivo secundário, como no exemplo (2) do espanhol:

2) Juan le habla a Maria acerca de si mismo[4]. (FALTZ, 1977, p. 64)

Estratégia pronominal e verbal

Segundo Faltz (1977), há dois tipos de estratégias diferentes na língua para marcar um predicado transitivo como reflexivo, a saber: *Estratégia pronominal* ou *reflexivo pronominal* e *Estratégia verbal* ou *reflexivo verbal*.

A estratégia pronominal é constituída de um NP reflexivo, em que um pronome especial é usado como NP objeto para sinalizar sua correferência ao sujeito, como por exemplo, as estratégias reflexivas primárias do inglês (1). Todavia, o NP reflexivo também pode consistir de uma parte pronominal mais uma parte reflexiva, como é o exemplo (*him+self* – 3ª pessoa, masculino, singular). Com isso, Faltz divide os NPs reflexivos em dois: os pronomes reflexivos puros e os núcleos reflexivos com possessivos, reflexivos adjuntos e reflexivos adjuntos fundidos. Deste modo, para o autor é conveniente usar o termo *reflexivos compostos* para cobrir estes três últimos tipos. Assim, reflexivos como os do inglês não seriam classificados como reflexivos pronominais, e sim como *reflexivos compostos*.

A estratégia verbal, segundo Faltz, pode ser ilustrada pelo uso reflexivo da voz média em inglês (3):

3) John got washed.[5]
John AUX/PAS lavado.

4. Juan fala com Maria sobre si mesmo. [tradução livre]

5. John foi lavado. [tradução livre]

No exemplo, a flexão da passiva *get* é uma modificação do verbo que pode aparecer em uma sentença intransitiva, assim, (3) evidencia que estratégias médias podem ter uma interpretação reflexiva ou que reflexivos e estratégias médias estão conectados de alguma forma.

Estratégias de reflexivização no PB

Baseada em Faltz (1977), Brito (2009) define o uso do pronome clítico reflexivo junto ao verbo, como em (4), uma estratégia primária do PB:

4) João se viu no espelho. (BRITO, 2009, p. 28)

A autora caracteriza a adjunção de mesmo(a) ao DP pronominal como uma estratégia reflexiva secundária no PB, como em (5). Nessa perspectiva, caracteriza-se, também, a adjunção de próprio(a) ao DP pronominal como um reflexivo secundário no PB, exemplo (6):

5) João viu ele mesmo no espelho. (BRITO, 2009, p. 28)

6) João viu ele próprio no espelho.

Partindo dessa abordagem, é possível caracterizar as construções em (4) como estratégias pronominais no PB, pois o uso do pronome reflexivo *se* sinaliza a correferência com o sujeito da sentença, e as construções em (5) e (6) como construções reflexivas verbais, visto que é a adjunção de elementos como *mesmo* e *próprio* que estabelecem essa correferência com o sujeito da sentença. A partir dessa caracterização, buscou-se, em textos do século XIX, construções reflexivas, classificando-as, sobretudo, como estratégias pronominais ou verbais.

Metodologia e *corpora*

Metodologia

No intuito de descrever as Estratégias de Reflexivização em textos do PB escritos no século XIX, desenvolveu-se o seguinte trabalho: 1) *Busca de dados* - os dados de construções reflexivas foram extraídos manualmente de textos dos dois *corpora* digitais; 2) *Classificação dos dados* - os dados foram classificados quanto a critérios pré-estabelecidos relacionados a natureza dos *corpora* e sintáticos, como por exemplo, tipo do documento, ano, autor, tipo de oração, tipo de estratégia de reflexivização, verbo, modo verbal, pessoa do discurso e tipo de adjunção com o auxílio das ferramentas do EXCEL; e 3) *Descrição dos dados* - os dados foram descritos separadamente por *corpora* e conforme a classificação dos mesmos.

Corpora

Para a descrição das construções reflexivas em textos do PB do século XIX, utilizaram-se dois *corpora* de textos escritos em português no Brasil, mais precisamente no estado da Bahia, nesse período, a saber, o *corpus Documentos Oitocentistas de Vitória da Conquista (DOViC)* e os documentos do *Recolhimento dos Humildes*.

Documentos oitocentistas de Vitória da Conquista (DOViC)

O DOViC é um corpus digital composto por documentos manuscritos da região Sudoeste da Bahia, mais precisamente, da cidade de Vitória da Conquista - Bahia, do século XIX, que está sendo desenvolvido no âmbito do projeto *Memória conquistense: implementação de um corpus digital* (NAMIUTI, 2013) em parceria com outros projetos. Esse *corpus* é constituído por documentos manuscritos notariais que pertencem ao Fórum de Vitória da Conquista – Bahia e foram catalogados e arquivados pelos coordenadores e colabores dos projetos supracitados.

De acordo com Costa (2015), o banco de textos do corpus DOViC é composto por documentos avulsos e livros de notas pertencentes a uma série enumerada de 1 a 21, datados de 1841 a 1888, sendo esses naturais da antiga Imperial Villa da

Victoria (atual cidade de Vitória da Conquista). Os textos notariais que compõe os livros do *corpus* são de natureza diversa, tratam-se de Cartas de alforria; Matrículas de escravos; Testamentos; Procurações; Escrituras de imóveis; Atas de eleições municipais. Vale dizer que, para este trabalho, utilizaram-se trinta (30) Cartas de alforria.

Esses textos passam por algumas etapas importantes para, posteriormente, serem disponibilizados em meio digital. Com o intuito de preservar e manter a integridade desses documentos antigos, os textos são, primeiramente, catalogados e fotografados, o que os transforma em documento digital para, posteriormente, serem transcritos, compilados e, por fim, editados e anotados, baseando-se nos moldes do *Corpus Tycho Brahe*[6], utilizando a mesma ferramenta computacional (EDictor) e o mesmo esquema de anotação.

Recolhimento dos humildes

Os textos do *Recolhimento dos Humildes* tratam-se de documentos avulsos da fundação do Recolhimento de Nossa Senhora dos Humildes, Santo Amaro, Bahia. Nesses textos contêm informações sobre a história, a trajetória e a fundação do Recolhimento. Assim, esses documentos remontam a história do antigo recolhimento e a história social do seu entorno.

São documentos que tratam da vida do Padre Ignácio (fundador), das doações feitas para a construção do recolhimento, querelas judiciais referentes ao patrimônio, trâmites oficiais para abertura do recolhimento, autorizações, solicitações de esmolas para os pobres, testamentos das recolhidas, doações a instituição, licença para visitar as recolhidas etc. Os textos foram descritos conforme a Norma Brasileira de descrição arquivística/ NO BRADE, para organização e identificação dos documentos. Esses textos estão disponíveis em edição semidiplomática e podem ser acessados em: http://www.recolhimentodoshumildes.com.br/.

6. O *Corpus Histórico do Português Anotado TychoBrahe* é um *corpus* anotado composto de textos escritos em português por autores nascidos entre 1380 e 1845 e disponível em: <http://www.tycho.iel.unicamp.br>.

Descrição de dados

DOViC

Nas trinta cartas de alforria que compõem esse *corpus*, encontraram-se três (3) ocorrências de construções reflexivas, as quais foram classificadas por: tipo de documento, código do documento no *corpus*, a fonte, título original do documento, ano, autor e envolvidos, para os critérios relacionados ao documento, e por tipo de oração (principal, coordenada ou subordinada), tipo de estratégia de reflexivização (pronominal ou verbal), verbo, modo ou forma verbal (indicativo, subjuntivo e imperativo ou infinitivo, gerúndio e particípio), pessoa do discurso (1ª, 2ª e 3ª do singular ou plural) e tipo de adjunção. Com isso, as construções reflexivas encontradas são:

> 7) "*e_por isso poderá gozar* \ *de inteira liberdade , sem restrição alguma,* \ *como se_nascesse de_ventre livre , pois que* ***me_obrigo*** \ *a_sustentar esta carta de_liberdade [...]"* (Carta de liberdade de João Criolo, 1842)

> 8) *"e seos* \ *termos , entre outras demais coisas ,* ***sevia*** *, e mostra-* \ *va ser avaliado , oescravo Paulo Nagô , Vaqueiro [...]*" (Carta de liberdade judicial de Paulo Nagô, 1848)

Essas ocorrências com verbo *obrigar* e *ver*, na 1ª e 3ª pessoa do singular, são construções reflexivas classificadas como reflexivas pronominais, tendo em vista que os pronomes oblíquos *me* e *se*, respectivamente, fazem a correferência com o sujeito nulo desinencial em (7) e *Paulo Nagô* em (8).

Além dessas ocorrências, destaca-se a construção reflexiva em (9) por ser uma construção oblíqua:

9) "*sou possuidor da Cabrinha Sofia [...] e por que he de minha vontade [...] de hoje em diante lhe confiro a liberdade, e fi-ca forra, como si tal nascesse: podendo seguir o destino, que lhe parecer como* ***arbitra de si mesma*** *[...]*" (Carta de Liberdade da Cabra de nome Sofia, 1841)

Por ser uma construção oblíqua, semelhante a construção secundária do espanhol em 2, ela é constituída de um sintagma preposicional (PP) composto por um pronome dativo *si* com a adjunção de *mesma*. Diante disso, essa construção dever ser classificada como pronominal do tipo *reflexiva composta* como caracteriza Faltz (1977), assim como as construções primárias do inglês em (1), pois, diferente das construções apenas pronominais, não existe apenas um pronome que faz correferência com o sujeito *Cabrinha Sofia*, mas sim um composto formado pelo pronome+-mesma, uma parte pronominal junto a uma parte reflexiva como o *self* do inglês (*si*+*mesma* – 3ª pessoa, feminino, singular). Essa construção também não pode ser caracterizada como reflexiva verbal, visto que, independente da adjunção, é o pronome que faz a correferência com o sujeito.

Recolhimento dos humildes

Nos documentos que compõem esse *corpus*, foram encontradas onze (11) ocorrências de construções reflexivas em cartas pessoais, escrituras e biografia. Essas construções foram classificadas por: tipo de documento, código do documento no *corpus*, número do fólio, ano, autor e envolvidos, para os critérios relacionados ao documento, e pelos mesmo critérios sintáticos do *corpus* anterior. Assim, encontraram-se as seguintes ocorrências:

10) "*Para es- / te fim* ***me-prestaria eu*** *de boa Vontade* [...]" (MH27, 1807)

11) "*levo as noites em claro, mais contudo como olho para os mais e / vejo padecerem* ***consolo-me*** *com eles* [...]" (MH32, 1821)

12) "*Eu podia e- / ra outra Couza, agora* ***vejo-me*** *por cazas a- / lheis as* [...]" (MH33, 1824)

13) *que / a ambas* ***me recomendo*** *commo fazem todas as mesmas/Companheiras/* [...]" (MH64, 1840)

14) "***Recomendo-me*** *a toda a / communidade, e peço as suas Orações*." (MH60, 1842)

15) "*do que a que / passei quando* ***me vi*** *obrigado a deixar o Con- / vento*" [...] (MH105, 1877)

Das onze construções reflexivas encontradas, seis (a maioria) estão na primeira pessoa do singular. Essas ocorrências são classificadas como pronominais, visto que é o pronome clítico acusativo de primeira pessoa do singular *me* que faz a correfeência com os sujeitos referencial em (10) e desinencial nos demais.

16) "*para que* ***Santificando-se a si*** *com a Graça do / Senhor, [...]*" (MH27, 1807)

17) "*E fielmente manter [†]tos cada huma no / que lhes toca me foi mais dito que por suas pessoas / e bens* ***se obrigam*** *a ter e manter cumprir e guardar / esta Escriptura* [...]" (MH23, 1813)

18) "*Bem me lembro que em mosso executava / muitas charidades e socorria os aflitos e há poucos annos* ***se oferece*** */ para defender a Duaçaõ de Donna Francisca e agora todo se volta, com hun / [...]*" (MH40, 1818)

19) "*Minha Irmã Escilastica não / [2v] pode escrever por estar vexada de um / grande anthrás, e muito* ***se recomenda*** *a / Vossa Senhoria e mais Senhoras*." (MH55, 1842)

Essas quatro construções na terceira pessoa do singular (16, 18 e 19) e do plural (17) são classificadas como reflexivas pronominais. Dessas ocorrências, vale destacar a (16) em que há uma construção de redobro do pronome de terceira pessoa (pronome acusativo *se* + pronome dativo *si*), o que não muda a sua classificação de estratégia pronominal.

> 20) "*Perdoe o dilatado sermão quenaõ exige outra paga / se naõ* ***vermos-nôs*** *todos no Céo [...]*" (MH41, 1818)

Por fim, encontrou-se apenas uma ocorrência de construção reflexiva em primeira pessoa do plural com o verbo ver, este que é bem frequente nas ocorrências encontradas nos dois corpora. Assim, é o pronome clítico *nos* que faz a correferência com sujeito nulo desinencial.

Considerações finais

Partindo da descrição dessas construções reflexivas, encontradas em textos do PB do século XIX, observa-se que a Estratégia Pronominal é a única produzida nesses textos. Tais construções, em sua maioria, estão na 1ª e 3ª pessoas do singular. Dessa forma, a partir de critérios qualitativos, com essa descrição, acredita-se que provavelmente a estratégia pronominal seja a Estratégia Primária de reflexivização nesses textos do PB, nesse período. E, finalmente, a partir da descrição desses e de outros dados (em outros períodos), é possível traçar um panorama das estratégias de reflexivização do PB no intuito de verificar quais são as estratégias primária e secundária de reflexivização nessa língua.

Referências

BRITO, D. B. S. 2009. *O SE reflexivo no Português Brasileiro.* 2009. 113f. Tese [Doutorado em Linguística] -. Universidade Federal de Alagoas. Maceió.

COSTA, Aline Silva. *WebSinC:* Uma Ferramenta Web para buscas sintáticas e morfossintáticas em corpora anotados - Estudo de Caso do Corpus DOViC – Bahia. 2015. 189f. Dissertação [Mestrado em Linguística] - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista.

FALTZ, L. *Reflexivization:* A Study in Universal Syntax. 1977. 295f. Tese [Doutorado em Linguística] - University of California, Berkeley.

NAMIUTI, C. (Coord.) *Memória conquistense:* implementação de um *corpus* digital. CNPq 485098/2013-0. UESB, Vitória da Conquista, 2013. (Projeto de Pesquisa).

RECOLHIMENTO DOS HUMILDES. Edição semidiplomática. 2016. Disponível em: <http://www.recolhimentodoshumildes.com.br/> Acesso em: 6 abr. 2018.

SESSÃO TEMÁTICA

DOCÊNCIA: CURRÍCULO E PERTENCIMENTO. REQUISITOS BÁSICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

GENILDA ALVES NASCIMENTO MELO (ISCE)
ANDREIA QUINTO DOS SANTOS (UESB)
CÉLIA JESUS DOS SANTOS SILVA (UESC)

Introdução

Docência: currículo e pertencimento como requisitos básicos para o ensino da língua materna surgiu das demandas diárias de sala de aula, desafios e conflitos, das articulistas, lecionado em uma escola pública da rede estadual, em tentar atrair o aluno a participar de forma efetiva, realizar as atividades propostas, como também ter resultados positivos diante dos objetivos propostos pela Escola, visando atingir metas programadas pela Secretaria de Educação. Percebeu –se, entretanto, que o *modus operandi* do professor não estava de acordo com o *modus vivendi* do aluno. Esta seria a chave dos desencontros entre a metodologia do professor e os resultados negativos apresentados pelos alunos. Isto causado pelas atitudes, relacionamentos, como também pelas ações não intencionais.

Sanchotene e Neto (2006) consideram que a rotina diária e inconsciente do professor, ou seja, o *habitus* profissional contribui para a formação do currículo oculto, já que resulta de "aprendizagens não planejadas. Ele é resultado das relações interpessoais desenvolvidas na escola, da hierarquização entre administradores, direção, professores e alunos e da forma como os alunos são levados a se relacionarem com o conhecimento" (SANCHOTENE e NETO, 2006, p.4-5).

Portanto, educar na sociedade do conhecimento é um dos grandes desafios do profissional em educação, pois nas últimas décadas foram percebidas transformações econômicas, políticas e sociais, advindos do efeito global, do crescimento dos meios de comunicação, da potencialização das tecnologias da informação, com novas relações sociais, que vieram mudar hábitos e valores dos indivíduos, tornando-os mais coletivos.

Sob esse olhar, os conhecimentos históricos construídos pelo docente poderá ser uma barreira na execução de projetos inovadores que alcancem essa geração líquida, pois que a seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula é influenciada pela experiência do professor.

A pesquisa está organizada em cinco tópicos: o currículo oculto do professor como entrave nas mudanças educacionais – não havia comunicação entre a teoria e a prática; formação ideológica positivista: fragmentada e simplificada, herança colonizadora, despolitização e dessocialização. A intensidade do fazer docente trouxe prejuízos à saúde do professor. Inúmeros desafios têm levado professores à exaustão e ao abandono de si. É possível formalizar critérios preventivos para que o professor possa enfrentar os desafios sem sofrer danos pedagógicos nem à saúde; Resultados – Análise dos dados encontrados na pesquisa. A coleta, momento da voz dos professores, entrelaçamento e comentário do pensamento dos docentes pesquisados; Conclusão dos achados.

Currículo oculto: alguns conceitos

Por muito tempo, não se conseguiu entender o motivo pelo qual o professor trabalhava a prática, muitas vezes, distanciada da teoria que estudava na academia. Além de observar a ausência de duas dimensões importantes, na construção do conhecimento formativo do professor: ensino e pesquisa. Dessa forma, entende-se que, o currículo oculto do professor muito contribuirá para efetiva realização de um trabalho docente indissociável entre o discurso e fazer pedagógico.

Alguns estudiosos têm se preocupado em diferenciar os tipos de currículo. Tomaz Tadeu Silva (2001) entende que “currículo oculto é constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] são atitudes, comportamentos, valores e orientações [...]” (SILVA, 2001, p.78). Sacristán [et al] (1998), analisando o currículo escolar, percebeu que algo a mais havia na escola que auxiliava na construção do conhecimento. Para ele,

> [...] a acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivos quando podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto (SACRISTÁN, 1998, p.43).

Alguns estudiosos interpretam de forma negativa a existência desse currículo, como sendo encoberto, escondido, implícito, latente, não intencional, não conhecido, não observável, não estudado ou não escrito. Raquel Camacho em defesa de dissertação (2010), para Universidade de Madeira, disse que é "um conjunto de mensagens veiculadas de forma oculta e sinistra pela escola e pelo professor e que não estão escritas em nenhum documento oficial" (CAMACHO, 2010, p.8) Entretanto, outros pesquisadores vêm o currículo oculto do professor como uma forma de contribuição, pois as experiências diárias no relacionamento com colegas de trabalho, a maturidade formada pelo tempo de trabalho, darão ao docente segurança para agir diante dos imprevistos que surgem em sala de aula.

Currículo oculto do professor: suas interfaces

Um dos grandes desafios do professor na era do conhecimento é cumprir a demanda apresentada pela escola, no currículo formal, em que oferece Conteúdos Procedimentais, que remetem à prática diária de um fazer pedagógico experimental. Prioriza ações ordenadas para um fim, utilizando regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias e procedimentos. Conteúdos Atitudinais – junto com o aluno, colegas, gestão, comunidade, precisa realizar análise e crítica, intervir; interiorizar e exteriorizar valores; cooperar, participar, ser solidário; incluir. Conteúdos Conceituais para criar, inovar, ensinar e aprender sobre objetos, fatos e símbolos; compreender leis e regras e aplicá-las no cotidiano escolar; elaborar, construir para o aluno e para si processos de formação, sob o ponto de vista da multirreferencialidade, o que Roberto Macedo (2011) chama de Atos do Currículo.

Mas, como exigir uma centralidade da práxis reflexiva, tomando como modelo a formação desse docente?! Como não haver estranhamento?!! O professor atuante

do século XXI teve a formação no século passado. O currículo escolar não se comunicava com a formação do docente. Os saberes e as atividades não eram eleitos no currículo; o saber era hierarquizado, compartimentado em relação ao conhecimento. Macedo (2011) diz que tudo é muito contrastivo: as "disjunções educacionais" – na panorâmica educacional, formação e currículo ainda não são conteúdos tratados de forma significativa; ausência de uma discussão nacional em relação ao par formação/currículo, não se debate sobre "os atos do currículo e suas implicações formativas" (Macedo, 2011, p.18) ". (Pre) juízos epistemológicos que atingem a formação" – a visão positivista criou e disseminou a linearidade de pensamento. Não se fez importante formar o professor nessa complexidade de vida. Neste propósito, Alarcão e Canha (2013) defendem que é insuficiente uma formação inicial sólida para "assegurar o bom desempenho durante todo o percurso profissional" (p. 50).

A ideologia intelectiva do positivismo é considerada "danosa" para o contexto atual, já que promoveu "fragmentações e simplificações- o professor aprendeu a "olhar o mundo em pedaços, de maneira incomunicável, a não compreender totalizações relacionais em movimento [...] a vida, a sociedade, a educação, a escola, um ser em formação" (Macedo, 2011, p.20) As relações entre as disciplinas não eram perceptíveis, como se tudo funcionasse dentro de caixinhas impeditivas: português não se relacionava à física, por exemplo. O universo escolar era diferente do Cosmo. A hiperespecialização, propagada pela corrente positivista, atomizou os processos pedagógicos, como ainda, "separou coisas inseparáveis". Tomou-se a parte pelo todo, com prejuízos sociais e humanos, como "uma das bases das discriminações, dos *apartheids*, das bestialidades fascistas, [...] das visões obliteradas do saber oficial" (idem, p.21)

Pode-se chamar de "As retificações", ou seja, coisificar o ato educativo ou qualquer ação no relacionamento humano. Dessa forma, o currículo formal do século XX guardava herança colonizadora: naturalização/coisificação da história indígena, do negro, da mulher, da criança, do idoso, das minorias. O currículo do professor é composto por valores acumulados em toda a vida: na família, vizinhos, comunidade, escola. Como de repente, compreender e agir com valores atuais? Desempenhar com presteza projetos para atender a Lei 11.645/08 que regulamenta a inclusão da literatura afrodescendente e indígena nos currículos escolares? Como ser ativista na defesa dos direitos da mulher, quando a mulher professora ainda não é soberana em suas decisões? Como entender o direito exacerbado, legislado à crianças e

adolescentes à revelia da destruição dos adultos? Minorias?! O que dizer da desterritorialidade legal de famílias antigas em nome de um pequeno grupo por estímulo político partidário? Macedo (2011) desabafa: "a desgraça humana nas tentativas de eliminação da diferença vem muito por essa maneira de olhar o mundo e o outro" (ibidem, p.22)

Outro aspecto apontado são as "Antinonimias, a saber, aspecto paradoxal da visão de mundo. O determinismo trazido pelo professor para sala de aula, por exemplo: meninos da periferia não aprendem; o bom aluno é o que sempre tira boas notas; o bom professor era o que mantinha a classe silenciada, transmitia a ideia de controle, disciplina, de ensino; os melhores professores eram os que mais reprovavam. Ainda hoje há uma temeridade na área de exatas: física, química, matemática levantam ranking, quem traz o menor índice para o desenvolvimento educacional do país. Há ainda que contar com os Efeitos Halo e Horn (Kanso, 2014). A aparência do aluno, muitas vezes, atrai ou retrai o professor. Ainda hoje, professores que se referem ao estudante "aquele bonitinho". No último Conselho de Classe da Escola, onde as autoras deste texto trabalham, aconteceu um fato semelhante: o grupo conselheiro, após discussão, perguntou a uma colega: "você aprova? ", ela respondeu: "aquele bonitinho"? Vai!

O tom de indignação na voz de Macedo (2011) é visto, quando ele diz que "esta civilização [...] fez um conhecimento, que em geral, não olhou para os lados, não perspectivou o mundo de forma relacional, não levou em conta as ambivalências das nossas descobertas e invenções. "Argumenta que essa é a realidade formativa do professor, "onde o pensar dialético e dialógico [...] torna impossível a partir das relações com o saber" (ibidem, p.24)

Acrescente-se "o abstracionismo" – um alheamento na relação do fim específico: aprendizagem. Na escola básica, dois pontos – chaves promovem esse afastamento da meta principal da escola. Em algumas áreas do conhecimento, há dificuldade em os professores trabalharem com a realidade do aluno, contextualizar para que ele melhor compreenda o conteúdo. Como também, ainda não é compreensível para o professor que em sua disciplina precisa haver leitura. Mais uma vez, a ofensa maior recai sobre as disciplinas da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática. O professor, matemático, George Pólya (1887 - 1985) formulou os dez mandamentos para o professor de matemática. Inferindo, as dificuldades

apresentadas pelos estudantes em compreender a disciplina, que culmina em alta reprovação, está centrada na forma como a disciplina é apresentada ao aluno. A articulista Leny Teixeira (1993) argumentou sobre as dificuldades que estudantes do ensino fundamental têm em compreender operações abstratas com números inteiros. Para ela, o que o estudante tem de concreto são apenas os esquemas representativos e procedurais, por isso, é imperativo o acompanhamento do professor no processo ensino aprendizagem. Analogicamente, muitos conteúdos de matemática e demais ciências exatas, indiciam dificuldades semelhantes, necessitando de um trabalho mais concreto no procedimento estratégico do professor.

No aspecto da "ressocialização, des-historização e despolitização" tem-se o currículo do professor que foi construído em um sistema de que não se considerava o homem como construto e construtor de sua história. Desassociado na realidade prática, não se compreendia "o conhecimento como ato humano constituído numa temporalidade e num contexto de interesses, de intenções para alcançar de objetivos específicos da época com todas suas contradições" (Macedo, 2011, p.28).

Em a educação no Brasil seguir com padrão "político" internacional, a comando dos Bancos Mundiais, a formação docente deixou de ser um ato político, já que a escola precisa dar resultados positivos, aumentar o índice de desenvolvimento educacional do país. Leis não se discutem, se cumprem. Edgar Morin (2003) mostra que, ao homem do século passado, não lhe era permitido conhecer nem mesmo a si na sua integralidade, diante da compartimentalização, fragmentação das áreas, não poderia haver encontro do homem consigo mesmo. "A ciência expulsou o sujeito das ciências humanas, na medida em que propagou entre elas o princípio determinista e redutor. O sujeito foi expulso da Psicologia, expulso da História, expulso da Sociologia" (Morin, 2003, p.110) "a hiperespecialização impede de ver o global" (idem, p.9). Já Arroyo (2007) discute que,

> Os educandos têm direito a conhecer essa história e a conhecer-se nessa história como pacientes da negação dos direitos humanos mais básicos e também conhecer-se como agentes, por vezes coletivos, inseridos em movimentos sociais que lutam pela garantia de seus direitos como humanos (ARROYO, 2007, p.50)

O exercício da cidadania em participar, discutir, sugerir, refletir sobre o conhecimento e da necessidade de uma construção coletiva não perpassava pela academia. Entretanto, "um currículo, que se pretende democrático, deve visar à humanização de todos e ser desenhado a partir do que não está acessível às pessoas" (Lima, 2008, p.18). Outra vez, Nóvoa (2009) advoga que "a competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais, [...] é a necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho" (idem, p.16) Pois que, as trocas de experiência trarão a autoformação do professor, como ainda, novos conhecimentos na formação do aluno.

A complexidade do fazer docente

As mudanças socioeconômicas, políticas e culturais chegaram ao limiar do século XXI como uma torrente que abalou várias estruturas sociais e nomeou esta etapa de sociedade do conhecimento. A política econômica mundial considera o trabalho do professor como relevante para o desenvolvimento dessa sociedade. Entretanto, paradoxalmente, a escola ainda continua com as mesmas características da educação na era da industrialização. Apesar de essa escola apresentar fins ambiciosos: promover uma nova ética social, formar cidadãos esclarecidos, melhorar o destino das classes trabalhadoras. Tardif e Lessard (2005) mostram que ela possui uma cultura distinta do seu entorno; seus ambientes são controlados, como se fosse um escudo de proteção contra novas ideias; toda estrutura é regida administrativamente de forma independente das pessoas e do aprender; mas, contraditoriamente, essa mesma escola precisa assegurar o bem estar de todos e garantir o respeito às diferenças, favorecer o sucesso da maioria dos alunos, valorizando – os, ao mesmo tempo, apoiando os alunos mais dotados, a escola deve funcionar segundo o princípio da igualdade; contudo, estimula a competição. Tuan (1983) corrobora com essa ideia dizendo que,

> A sociedade moderna, cada vez mais letrada, depende cada vez menos dos objetos materiais e do meio ambiente físico para corporificar o valor e o sentido de uma cultura: os símbolos verbais têm progressivamente deslocado os símbolos materiais, e os livros instruem mais do que os prédios. (TUAN, 1983, p.24)

A democratização do ensino, o avanço da tecnologia, a mudança na estrutura familiar, redirecionaram a responsabilidade dos resultados para a escola. A sociedade do conhecimento traz a centralidade de suas ações para a mão do professor. Os olhos do mundo se voltaram para dentro da escola. Reformas educacionais embalaram o sonho da justiça social e organizaram a demanda da universalização do ensino na educação básica. Garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino foi a bandeira. Mas essa complexa tessitura não teve o resultado esperado. Alunos de todas as camadas sociais ocuparam as classes escolares. Os professores precisavam de estratégias jamais pensadas para garantir um bom desempenho.

Diretrizes nacionais trouxeram responsabilidades para a escola - "o financiamento *per capita*, a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, maior flexibilidade curricular, a avaliação institucional e a participação da comunidade na gestão escolar" (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.3) Com a autonomia da escola, espera-se produção e resultados de excelência. É nesse momento que nasce a grande responsabilização do professor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, visando essa eficácia na educação, institui 200 dias letivos ou 800 (oitocentas) horas para a Educação Básica e regulamenta, em seus artigos 12, 13 e 14, as competências da escola, dos docentes e da gestão escolar, pois "o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas contempla ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções" (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.4). É possível perceber uma ampliação nas tarefas do professor.

A profissão docente passou a ser compreendida como preparação para o trabalho. É preciso atender a demanda do mercado, que deixou de ser de produção para a troca de serviços: a sociedade do conhecimento. Houve a profissionalização do ensino. O trabalho do professor é reconhecimento como base do desenvolvimento dessa nova sociedade, mas, paradoxalmente, "é visível o papel do/a professor/a no desenvolvimento social, por outro, as condições de trabalho precárias e a baixa remuneração oferecidas nas diferentes redes e níveis de ensino refletem o não reconhecimento ao trabalho docente" (Idem p.2) O trabalho é parte integrante da satisfação pessoal e formação identitária de cada sujeito, quando este não é reconhecido pelo social, traz um dano a saúde mental e física do profissional.

Desafios que levam à exaustão

O trabalho docente passou a abranger complexa dimensão: o sujeito – em sua individualidade e em suas experiências. Em uma sociedade líquida, onde os laços e relacionamentos fortes se desvalorizam; a vida simples, o trabalho manual, o esforço braçal e o amor declinam à medida que o mundo perde as fronteiras por conta da globalização; o culto às celebridades é uma característica marcante, que direciona o indivíduo a seguir determinado padrão que assemelhe a essas celebridades; os questionamentos e os desejos passam a integrar o indivíduo, fazendo-o desejar um novo estilo de vida; consumismo e imediatismo são palavras de ordem; busca pela beleza e pelo alcance dela faz parte do conceito de felicidade; o esforço da mente passa a ser valorizado; o consumo desenfreado desestabiliza o valor das relações pessoais, que dura pouco tempo e logo são substituídas por outras aventuras; desapego do amor, banaliza a vida; o indivíduo fica solitário, enquanto desfruta de seu espaço particular, seja em carros luxuosos ou em poderosos condomínios que trazem a sensação de segurança; a moda torna o consumo constante, pois a pessoa precisa realizar seus desejos, para se sentir feliz naquele momento; não há planejamento financeiro; as contas de poupança dão lugar aos cartões de crédito, que facilitam as dívidas e o sacrifício do trabalho em nome do consumismo; a virtualização facilita a socialização das relações momentâneas, mas contribui para solidão do indivíduo.

Mas, o professor ainda está centrado no padrão tradicional. Missio e Cunha (2014) enfatizam que,

> A escola se mantém de maneira tenaz, impondo certos modos de conduta, de pensamento e de relações próprias, independente das mudanças que ocorrem na sociedade; o que a torna desinteressante para a grande demanda de estudantes que são obrigados a frequentá-la [...] como uma construção da Modernidade, que impõem um único modelo da Cultura [...] almeja um indivíduo normalizado. Na Modernidade a escola tinha uma função claramente determinada: tornar os sujeitos livres e emancipados [...] Mas, este pensamento não cabe mais na sociedade contemporânea. [...] A cultura e o pensamento Pós-Moderno encorajam a intuição, a emoção e a diversidade [...] (MISSIO e CUNHA, p.6,7)

Tardif e Lessard (2005) mostram que a sociedade do conhecimento trata os seres humanos como objetos. Assim, os trabalhadores em educação devem ter "qualificação elevada para lidar com a complexidade e flexibilização nas situações de trabalho" (TARDIF; LESSARD, 2005, p.19)

Além do aspecto de trabalho direto com o aluno, o docente está vinculado às atividades que acontecem dentro da unidade escolar. Para atender às necessidades permanência dos alunos e qualidade de ensino, há uma enxurrada de programas e projetos emanados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Estado, com metas e objetivos a serem cumpridos, tempos e prazos a serem desenvolvidos. Um monitoramento de qualidade através dos instrumentos de avaliação externa.

O professor precisa dispor de tempo e paciência para lidar com a diversidade absurda da sala de aula. Assunção (2008) compreende que "os objetivos do ensino-aprendizagem dependem não apenas das estratégias pedagógicas, mas também das condições de realização do trabalho" (ASSUNÇÃO, 2008, p.4). A escola está sendo um espaço de contradição. Na visão de Edgar Morin, ela foi como lugar de discussões para a transformação; entretanto tem atuado na imposição de teorias e negação de condições para o seu cumprimento na prática. Este mesmo autor, em 2007, propõe uma missão para a educação: "formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas do seu tempo" (MORIN, 2007, p.26). Como o professor, considerado a base para a sociedade do conhecimento, estará desenvolvendo as competências necessárias para esse novo mundo complexo, sem os aparatos didáticos, pedagógicos e estruturais necessários?

Reterritorialidade: sentimento de pertença do professor

Território é um símbolo de formação de identidades, de pessoas que batalham por encontrar a sua origem em meio à perda de valores no processo de globalização, é a base de sustentação dos movimentos de territorialidade, desterritorialidade e reterritorialidade. Dessa forma, territorial compreendido como um "ambiente de um grupo que é constituído por padrões de interação" (FURLAN; TRAJANO, 2013, p.01). Rogério Haesbaert (2004) discute território como um ambiente do exercício do poder e da materialização da identidade regional. É o funcional e o simbólico dentro de uma instabilidade de domínios; "não diz respeito apenas à função ou ao

ter, mas ao ser." Assim, os movimentos de territorialidade, desterritorialidade e reterritorialidade compõem os elementos de dominação e apropriação do espaço, que acontecem "através de grupos sociais que incorporam e impõe novas estruturas, de acordos com suas perspectivas finalidades" (FURLAN; TRAJANO, 2013, p.03).

A identidade de cada sujeito é construída dentro do seu território. Em caso do professor, foi desterritorializado por inúmeras situações do cotidiano pós-moderno: a ausência dos valores tradicionais cultivados; instituições de novos símbolos e representações que não perpassaram por um conhecimento prévio; o hibridismo nas práticas linguísticas e sociais; a invasão tecnológica que ditou formas de viver e de ser das pessoas; as novas leis de igualdade social; o direito de acesso e permanência na escola; a imposição social de "um sacerdócio" ou espécie de salvadorismo da sociedade através da escola.

Houve a perda da identidade do profissional em educação, mas que precisa ser recuperada dentro de um novo território, espaço-lugar, sala de aula; vivência educativa. Novas relações de processos precisam ser estabelecidas entre escola - comunidade; professor- aluno; pois que "a identidade de um ser perfaz pela identidade do outro" (CODO, 2002, p.06) Wanderley Codo, nessa discussão, mostra que dessa forma as pessoas pertencem uma as outras e ao território. O que Yi-Fu Tuan (2013) chama de espaço mítico, onde as necessidades intelectuais e psicológicas são satisfeitas dentro desse grupo.

O professor precisa vivenciar novos espaços. Hoje ele está ansioso por um "retorno subjetivo de sua ação" (TUAN, 2013 p.52). Este profissional necessita recompor, junto com o aluno, o tempo – viver o presente, compreendendo o dinamismo, representado pelas tecnologias no cotidiano do aluno: o celular, o tablete, o ipod, mas que em sala de aula dificulta a prática pedagógica; o espaço – multiterritorial – o domínio de vários espaços físicos: a sala convencional, laboratórios, biblioteca, campo. Espaços virtuais: facebook, blog, twitter, instagram, outros, como espaços de aprendizagem. José Moran (2003) convida a escola do século XXI para "reinventar a forma de ensinar e de aprender, " [...] "podemos aprender continuamente, de forma flexível, reunidos numa sala ou distantes geograficamente, mas conectados através de redes" (MORAN, 2003, p. 01)

É preciso ainda recompor a cultura - compreender que o estudante pós-moderno é digital – usar a escrita tradicional é um dos grandes empecilhos nas atividades

diárias em sala de aula. Funciona o “copiar e colar”. As atividades de pesquisa precisam ser reorientadas para refacção. O clique do celular em fotografar as tarefas substitui a clássica agenda. A aprendizagem individual precisa ser corroborada com a inteligência coletiva; o abrir do livro didático precisa ser acompanhado por abrir um portal educacional; o caminhar entre as carteiras, em sala de aula, deve estar aliado ao enveredar nas trilhas do ciberespaço, com o aluno, para monitoramento de sites credenciados para pesquisas. A lógica não linear do texto pós-moderno, atrai o aluno. Sons, cores, imagens; as diversas janelas que são abertas, neste mundo digital, induzem a divagação. A intervenção lógica do professor transformará informação no conhecimento.

A recomposição do sistema de crenças pelo professor é outro elemento que norteará novos valores e medidas em sala de aula para o estudante do século XXI. Compreender que “o cinismo e a descrença” (CORSO; CORSO, 2000, p.1) do adolescente faz parte de ele acreditar que é mais inteligente que os seus pais, seus professores e demais pessoas com quem ele convive. “Invertemos a sociedade tradicional, onde a sabedoria era a reserva moral dos experientes” (Ibidem), portanto o adolescente deverá ser tratado com diplomacia, não os confrontando; reorientar o trabalho individual para dimensão coletiva, pois que uma das grandes dificuldades do professor em sala de aula é conciliar a autonomia do aluno e as atividades em grupo.

É preciso perceber que a velocidade das ações (inquietude em sala, falta de “perfeição” nas atividades ou ausência delas, o olhar desatento) é “a perda da transcendência e a certeza de que vida é só esta”, (Ibidem, p.2). Como a juventude é bem e bem de grande valor, é preciso aproveitá-la cada minuto, já que os dias são velozes e não dá tempo para fazer tudo; a busca da felicidade está também imbuída no comportamento dos alunos em sala de aula – não há desejo do aprender; o encontro com os amigos, conversar, usar drogas é um dos maiores motivos de estar na escola; a felicidade ainda perpassa por mostrar o poder de compra para os colegas: calça jeans desfiada e de grife reconhecida; a imagem corporal, bela e esculpida por marcas, tatuagens e piercings; cabelos com cortes, vínculos e cores exóticas, exibindo a facção criminosa a que pertence.

Mesmo diante da celebrização de “quem a vida ainda não domesticou” (Ibidem), pontos de equilíbrios deverão ser colocados na relação pedagógica em sala

de aula, pelo professor, pois novas experiências é o que lhes dará a capacidade de criar e de atuar, para reconstrução da própria identidade profissional.

Metodologia

As demandas diárias no ambiente escolar eram recebidas com desalento. Os professores sem ânimo para executar as mais simples tarefas. Reclamações constantes sobre acumulo de trabalhos. Falta de criatividade na elaboração de projetos sociais, envolvendo a comunidade escolar; conflitos entre alunos e professores; atitudes estressadas na relação do professor e o aluno: constantes retiradas de alunos de sala de aula, por motivos irrelevantes. Na conversa com os pais, falas exaltadas, como que o limite do professor estava chegando ao fim. Em observação mais centrada perguntou-se: será que o currículo do professor com formação em campo tradicional suporta as demandas de uma fluida e era tecnológica?

A fundamentação desta pesquisa tem como base o diálogo com alguns autores que ajudaram a tornar mais clara a compreensão dos fatos investigados. Fortin (2010) defende esse processo como documentar, enriquecer, a investigação; Pedro Demo (1985) postula ser a pesquisa um procedimento para descoberta científica da realidade, para dar autoridade ao argumento. Bogdan e Biklen (1994) traz como capacidade de gerar teoria, descrição e compreensão. Maria Minayo (2010); Gaston Bachelar (1978); Gil (2002); Humberto Eco (2007); Silvio Gamboa (2012); Edgar Morin (2003). Todos esses aludem que para compreender o princípio da complexidade humana é preciso investir de um novo espírito científico. Assim este trabalho envolveu a Pesquisa Bibliográfica, em um misto qualitativo – quantitativo com o objetivo de construir um conjunto de sentidos que surgiram do entendimento do problema de pesquisa.

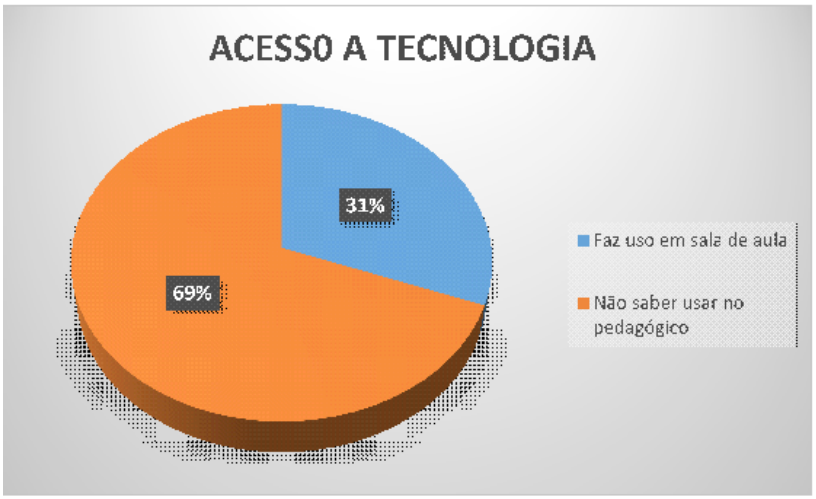
No processo investigativo foi selecionado grupo de professores por faixa etária, por tempo de serviço na rede em que é vinculado e por área de conhecimento. Para a amostra dessa pesquisa, foi selecionado um grupo de profissionais em educação, de três áreas do conhecimento, na educação básica, com idade entre vinte e cinco a cinquenta e cinco anos e tempo de trabalho no exercício do magistério estadual, entre cinco a quinze anos.

Resultados

Amostra representativa do pensamento docente sobre as novas demandas docentes diante da sociedade do conhecimento, ajuizamento a respeito da sobrecarga de trabalho trazida pelas demandas sociais, inerentes a sociedade do conhecimento; discussão referente ao lema imposto pelo social - a missão de salvar a sociedade compõem a "unidade de registro" para análise. (Bardin, 2011, p.124)

O docente tem acesso as novas tecnologias, mas não tem sabido transformá-las em ferramenta de uso pedagógico, para enriquecimento do processo ensino-aprendizagem, fato que tem desestimulado o aluno assistirem às aulas. A falta de atrativos nas aulas gera a indisciplina, o aluno não se interessa pelo que acontece em sala de aula; há o desrespeito ao professor, sem controle da situação, o docente entra em pânico (em sentido literal, existem muitos docentes com a popular síndrome do pânico, objeto de estudo desta pesquisa); para esse docente participante da pesquisa, a família não tem mais compromisso, com o filho na escola, deixa que toda orientação fique à critério do professor. Os valores cultivados pela família não mais correspondem aos que a escola defende. Assim há um choque, pois, o professor é portador de um currículo oculto, com valores e critérios estabelecidos, contrários aos defendidos pela família, Alarcão e Tavares (2010); Alarcão e Canha (2013).

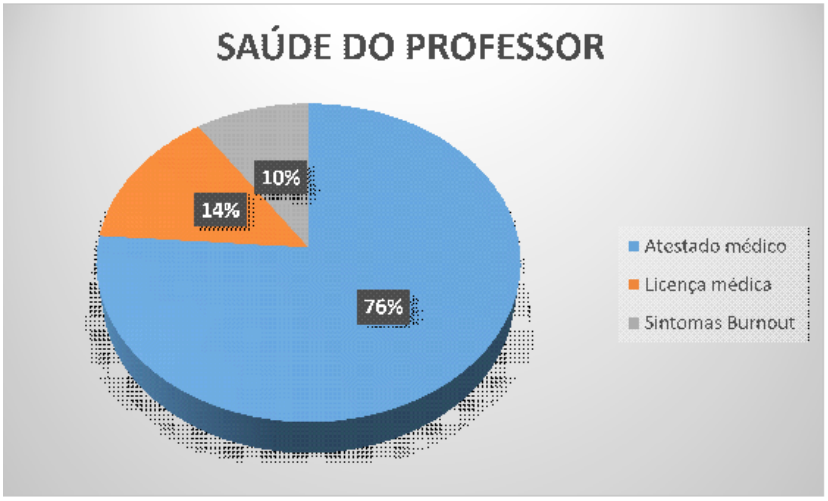
Figura 1. Dificuldade no uso da tecnologia.



Fonte: elaborado pelas autoras - 2015

A síndrome da desistência a parecer na voz do professor. Ele comenta que na sociedade atual, o docente não é valorizado nas condições de trabalho: imposição das leis sobre o seu trabalho, motivo que traz o enfraquecimento do perfil docente. Há uma crise deontológica, a passividade mostrada por Bauman (2007), onde as reações estratégicas desaparecem. Multifunções sem remuneração; imposição a formação tecnológica; sobrecarga com as atividades de responsabilidade dos pais, que são atribuídas a escola – cuidar de verminose, de lepra, acompanhar ao dentista; verificar se enxerga bem; se está subnutrido ou não, se tem alguma patologia; preocupar com horários de medicação. O professor ainda é responsabilizado por problemas sociais. A evasão – por que o seu aluno desistiu? A repetência – o que não agrada em sua aula, pois o aluno não se interessou e não aprendeu?

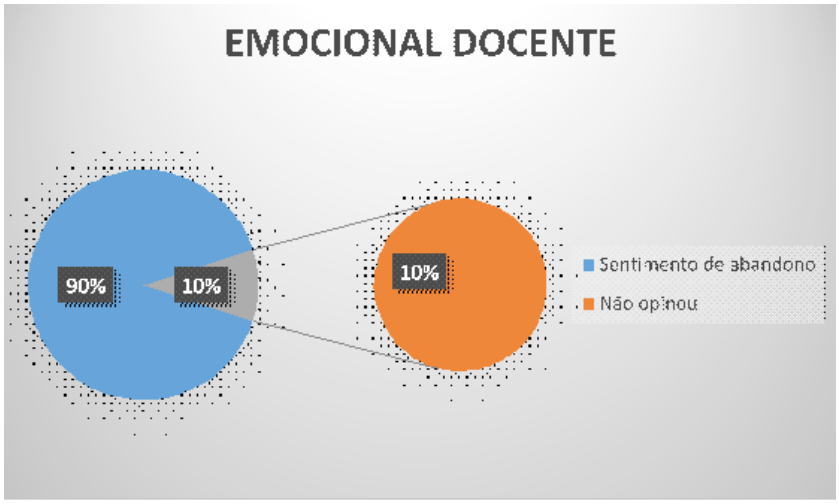
Figura 2. Saúde do professor.



Fonte: elaborado pelas autoras - 2015

A frase usada por um professor, “estamos como barco à deriva”, demonstra sintomas da síndrome da desistência na fase da exaustão: sentimento de hostilidade, frustração e desencanto, estudados por Lipp (2002); a perda do sentido na relação com o trabalho explicado por Codo (2006); não houve partilha de ideias, como proposto por Alarcão e Canha (2013); conflitos agregados a sentimento e emoções negativos relacionados à profissão, exposto por Estive (1999).

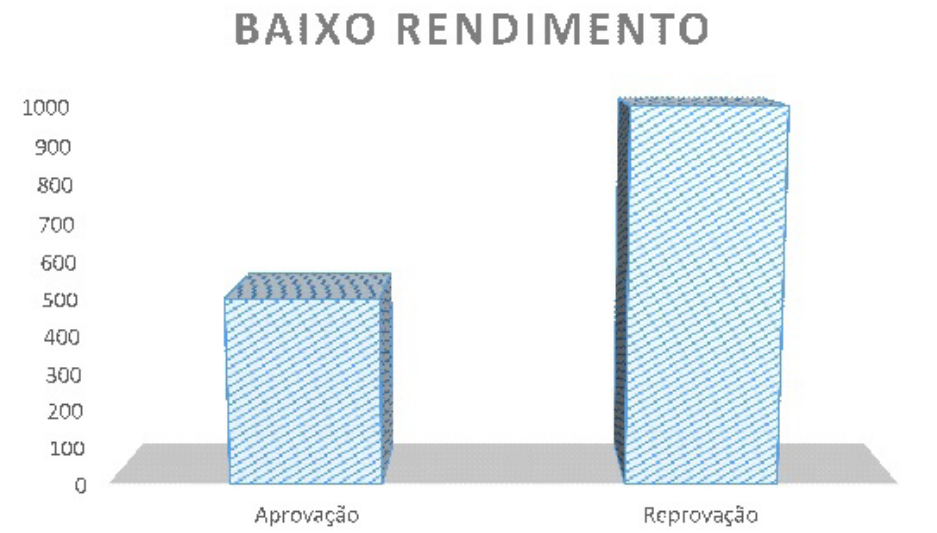
Figura 3. Situação emocional do professor.



Fonte: elaborado pelas autoras - 2015

Na atualidade, existe uma visão da comunidade, elegendo a escola como salvadora da sociedade, mas no ponto de vista docente, a escola é um caminho de possibilidades, não se deve atribuir todas as responsabilidades de crédito e ou descrédito para ela. A escola não pode “fazer milagres”. Os estudantes, quando estudam e aprendem, escolheram a melhor opção. Não foi o professor que impôs. A família deve entrar como parceira, escolher o ambiente que o filho deve estudar; os pais devem acompanhar e avaliar as condições do ensino e da aprendizagem. Deveria haver um pacto entre a escola, a família e a sociedade como um todo, todos caminharem na responsabilidade, cada um desempenhando o seu papel, assumindo as suas responsabilidades para formação desse membro.

Figura 4. Resultado negativo.



Fonte: elaborado pelas autoras - 2015

Morin (2001) aponta uma solução: "é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une [...] no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto." (MORIN, p. 89, 100). O bloqueio levantado pela necessidade de reformar as mentes para reformar as instituições é acrescido de um bloqueio mais amplo, que diz respeito à relação entre a sociedade e a escola. Para Alarcão e Canha (2013) o trabalho coletivo entre esses entes poderá fortalecer o social e trazer resultados favoráveis.

Conclusões

A pesquisa bibliográfica trouxe à luz a discussão de que, para o ensino da língua materna, o docente precisa atuar em consonância a padrões didático – pedagógicos voltados ao momento técnico, histórico e social do aluno. O currículo oculto do professor poderá ser empecilho para o alcance de resultados positivos, já que o distanciamento entre o ser e o fazer ocasionará desterritorialidade do docente.

Nesta linha de defesa, Sacristán e Gómez (1998); Tomaz Tadeu Silva (2001); Raquel Camacho (2010); Roberto Macedo (2011) *Roberto Macedo (2011) traçam o perfil do professor, com vistas em seu currículo. Retoma uma narrativa histórico-filosófica para*

mostrar que os valores centrados na formação acadêmica docente, no século XXI, refletem na trajetória educacional na estrada do século XXI. É um conjunto de cultura e valores adquiridos na família, na comunidade, na própria escola. Não se muda de ideologia como se muda de desejos.

António Nóvoa (2009) convoca os docentes a retomar o oficio para que se promova o desenvolvimento dos processos, integre as aprendizagens e a promova o saber necessário a sociedade do conhecimento. Mas, alerta a respeito da sobrecarga que a sociedade do conhecimento impôs aos professores, elemento causador de síndromes que tem deixado a profissão docente fragilizada.

Alarcão e Canha (2013) postulam que A escola não tem papel salvador, como está posto. Assim, convida todos os segmentos que compõem o grupo de formação dos sujeitos sociais para cada um assumir a sua função, as redes: família, governo, saúde, justiça, religião para pactuarem por uma educação de qualidade. E ao docente um conselho: apesar de academia não preparar o professor para a prática do magistério, o educador precisa agenciar a sua própria formação; trabalhar colaborativamente; partilhar conhecimento e experiências; ouvir o que o aluno diz nas entrelinhas, não desistir ante situações conflituosas.

Referências

ALARCÃO I.; Canha, B. *Supervisão e Colaboração- Uma Relação para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora, 2013.

ARROYO, Miguel González. (2007) *Indagações sobre currículo: educando e educadores: seus direitos e o currículo.* Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila.; OLIVERIA, Dalila Andrade. *Intensificação do trabalho e saúde dos professores. Educ. Soc.*, Campinas, 2009. Vol 30, n. 107.

Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

Acesso em: 02.01.15

BARDIN, L. (2009). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMACHO, Raquel Cristina Sousa. *As repercussões do currículo oculto na sociedade.* Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira: Funchal, 2010.

Disponível em: http://pt.slideshare.net/rakellcsc/curriculo-oculto
Acesso em: 16.02.2015
CODO, Wanderley. *Educação: carinho e trabalho.* Petrópolis: Vozes, 2000.
_____. *Identidade e economia (i): espelhamento, pertencimento, individualidade*. Universidade de Brasilia, 2002.
Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a09v18n3.pdf
Acesso em: 20.04.15
FORTIN, M.F. *O processo de investigação.* Loures: Lusociência, 2010.
HAESBAERT, Rogério. *Da territorialidade a multirreferencialidade.* Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – Universidade de São Paulo,2005.
Disponível em: http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf
Acesso em: 21.04.15
KANSO, Mustafá ali. *Entre anjos e demônios – Efeito Halo x Efeito Horn*. Hype Science, 2014.
Disponível em: http://hypescience.com/entre-anjos-e-demonios-efeito-halo-x-efeito-horn/
Acesso em: 17.02.2015
LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. *O estresse do professor*. Campinas: Papirus, 2002.
LIMA, Elvira Souza. *Curriculo e desenvolvimento humano.* In: Indagações sobre currículo. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
MACEDO, Roberto Sidnei. (2011*) Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação.* Ilhéus: Editus,2011.
MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.*) Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Coleção temas sociais.
MISSIO, Luciani.; CUNHA, Jorge Luiz da*. Um olhar sobre a educação moderna no século xxi.* Núcleo de Estudos Sobre Educação e Memória -CLIO/CE/UFSM, 2014.
Disponível em: http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/056e4.pdf
Acesso em: 24.05.15
MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.* Tradução Eloá Jacobina: 8 ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
NÓVOA, António. *Regresso do professor*. Lisboa, 2007.
Disponível em: https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessore-santonio
Acesso em: 18.04.2014.
SACRISTÁN, J. Gimeno.; GÓMEZ, A. I. Perez. *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? compreeender e transformar o ensino.* Porto Alegre, Armed.1998

SANCHOTENE, Mônica Urroz.; NETO, Vicente Molina. *Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física,* 2006. Revista eletrônica Pensar a Prática.
Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/173/1470
Acesso em: 28.06.2014
SILVA, Tomaz Tadeu da. *Quem escondeu o currículo oculto.* In Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005.
TUAN, Yi-Fu*. Espaço e Lugar - a perspectiva da experiência.* Eduel, 2013.

SESSÃO TEMÁTICA

EFEITO METAFÓRICO E DESLIZAMENTO DE SENTIDO EM DOCUMENTOS DA CONGREGAÇÃO PARA A DOUTRINA DA FÉ

JORGE CLEITON SILVA SOUZA[1]

Introdução

O objetivo deste artigo, a partir do exame do *corpus* documental publicado pela Congregação para a Doutrina da Fé (CDF) acerca do *reconhecimento legal das uniões entre pessoas homossexuais,* é analisar como o sentido do termo homossexual, ao longo da materialidade em tela, sofre, através do que Pêcheux chama de *efeito metafórico,* deslizamentos de sentido por meio de substituições semânticas contextuais.

Para tanto, selecionei dentre os documentos da CDF aqueles que se referiam à temática da homossexualidade, e, em seguida, destaquei o mais atual pelo fato desse abordar o tema dentro de um quadro de discussão bastante contemporâneo: o reconhecimento legal da união homoafetiva. Na sequência, empreendi a análise do documento em questão, observando seu funcionamento a partir das regularidades que aparecem no texto e da forma como as palavras *homossexualidade* e/ou *pessoas homossexuais* vão sofrendo um deslizamento de sentido, à medida que o discurso cristão católico, expresso no documento, cede espaço a um pré-construído[2] bíblico[3] onde a união entre duas pessoas do mesmo sexo é discursivizado como algo

1. Mestre em Memória pelo Programa de Pós-graduação Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Brasil – e-mail: jorgecleiton2010@bol.com.br

2. O pré-construído é o sentido construído em outro lugar. Corresponde ao já-dito da interpelação ideológica, ou seja, não é uma construção do sujeito pragmático empiricamente, mas, constituído historicamente.

3. Podemos verificar isso nos excertos do texto bíblico, a saber: Levíticos 18, 22 e Gênesis 19 (Antigo Testamento), Romanos 1, 27 e I Coríntios 6, 10 (Novo Testamento).

antinatural e degradante em relação ao modelo de família que a Tradição da Igreja entende como o verdadeiro.

É preciso reforçar, conforme já antecipado, que o foco será dado à análise do jogo metafórico acerca dos sentidos que vão sendo atribuídos ao conceito de homossexualidade, ou seja, não será analisada a mensagem destinada aos Bispos e aos políticos católicos, e, sim, aos *deslocamentos metafóricos* que aparecem.

As sequências discursivas que compõem o *corpus* são de ordem escrita e foram produzidas a partir do destaque de excertos do documento apresentado.

Discurso e acontecimento no magistério católico

A congregação para a doutrina da fé

Entende-se por "Magistério Católico" a função própria de ensinar que a Igreja Católica arroga pra si. A partir disso, cabe ao Papa, eclesiásticos e a quem mais de direito, interpretar "autenticamente" a mensagem contida na Palavra de Deus. Isso porque, segundo a Tradição da Igreja, foi o próprio Deus quem, por meio da "Revelação", legou à Igreja a missão de zelar e defender fielmente o *depositum fidei,* a Palavra de Deus.

Atualmente, é a Congregação para a Doutrina da Fé (CDF) quem exerce a função de defender a Doutrina e salvaguardar a fé. Portanto, por meio do seu múnus, é a CDF (mas não apenas ela) quem tem desempenhado com rigor esse Magistério.

A referida Congregação dispõe de um vasto *corpus* documental, cujo teor possibilita aos pesquisadores ter acesso ao que o Magistério da Igreja Católica precisa acerca de temas considerados preponderantes ou "polêmicos" e, por isso, de algum modo, sujeitos a fugir dos ensinamentos preservados pela Tradição.

Sendo da sua competência a defesa e a promoção da doutrina em todo o mundo católico, ela, frequentemente, não se furta a manifestar sua posição, logo, a visão da Igreja sobre os mais variados temas, como, por exemplo, o aborto, a eutanásia e a questão da união legalizada entre pessoas do mesmo sexo.

Questões como essas, com maior ou menor incidência, estão sempre emergindo nos espaços da Igreja, fazendo com que sejam cada vez mais recorrentes tanto entre os fiéis quanto no seio da sociedade como um todo questionamentos do tipo:

"pode ou não pode", "é certo ou errado", "o que a Igreja orienta a respeito" etc. São Justamente questões como essas que oferecem a ela as condições necessárias à produção dos documentos, bem como para que se posicione e convoque à sociedade, sobretudo, as pessoas que estão na ordem do seu discurso, a se posicionarem favoravelmente ao que é ensinado pelo Magistério Católico.

Nesse sentido, a Congregação para a Doutrina da Fé, dentro da Igreja Católica, é o Dicastério responsável pela produção dos documentos de caráter doutrinal que visam "promover e tutelar a doutrina sobre a fé e os costumes em todo o mundo católico" (Constituição Apostólica *Pastor Bonus,* 1988, Art. 48). Dessa forma, esse importante órgão, no momento do exercício da sua função e por meio das suas práticas, figura como o lugar de funcionamento do "discurso" religioso dentro da Igreja.

Discurso e acontecimento: breves considerações

Pêcheux diz que não se pode denominar uma simples troca/transmissão de informação entre interlocutores como *discurso.* Este se refere a um "efeito de sentido" (Cf. PÊCHEUX, 1969, 82) que se materializa na língua, mas que a excede, sendo, o discurso, dessa forma, não um ato da língua ou algo do campo da retórica, mas uma estrutura e um acontecimento discursivo, onde há um o encontro de uma memória e uma atualidade[4].

Assim,

> [...] é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência lingüística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção. (PÊCHEUX, 1969, p. 79)

O discurso seria uma exterioridade localizada no interior da língua. Não é fruto de algo empírico, são efeitos que atravessam a estrutura. Só se pode saber da existência dessa exterioridade por meio do que ela materializa. É na língua que essa

4. Sentido, para a Análise de Discurso, é discurso. Ele, o sentido, não é aquele da lógica formal. Para a AD, o sentido é o discurso que é efeito. Está na história e se materializa na língua.

materialização aparece. Por isso o discurso é exterior e interior, pois se constitui na relação entre interlocutores no uso da língua.

Os documentos produzidos pela CDF são exemplos disso e podem ser vistos como "acontecimentos", no sentido pecheutiano do termo, na medida em que estas atualidades: cartas, decretos, instruções, notificações, notas etc., funcionam como um ponto de encontro com uma memória/efeito de memória constituída ao longo da história e que, estando na Igreja, frequentemente aparece.

Dessa forma, vemos funcionar através dos documentos produzidos pela Igreja Católica e por meio daquilo que é defendido e pregado por ela, um interdiscurso permeado por uma série de "já ditos" que sustenta todo o seu dizer.

Diante disso, observamos que ao formular um determinado enunciado, a Congregação para a Doutrina da Fé o faz a partir de uma memória discursiva entendida enquanto "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 relatos, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita" (ACHARD, 1999, p. 52), estando articulada a algo que fala antes, em outro lugar, independentemente.

Pêcheux trabalha na perspectiva de que as palavras não têm um sentido ligado à sua explicitação literal. O sentido é flutuante; sempre uma palavra por outra, existindo em relações de metáfora (transferência) que se dão num processo continuado entre deslizamentos de sentido.

Partindo disso e tomando o documento *Considerações sobre os projetos de reconhecimento legal das uniões entre pessoas homossexuais* (2003), a seguir, analisamos como se dá dentro dessa materialidade, o fenômeno semântico chamado de *efeito metafórico* acerca das palavras homossexuais ou pessoas homossexuais, olhando a ocorrência desse jogo metafórico dentro desta formação discursiva que é a Igreja, seu lugar histórico provisório.

A análise dos deslizamentos de sentido

As sequências discursivas selecionadas para dar conta de compor as análises deste tópico, foram analisadas a partir do conceito que Pêcheux (1997) denominou de *efeito metafórico.* O autor chamará assim "o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual" por um "deslizamento" entre X e Y.

Nesse sentido, o efeito metafórico é produzido por uma substituição de uma palavra por outra. Assim, a *metáfora* não funciona como uma comparação, mas sim, como transferência que se produz num processo constante entre deslizamentos de sentidos. "As sequências discursivas não se passam a outras apenas por substituição, pois estão ligadas por uma série de efeitos metafóricos" (FONSECA-SILVA, 2013, p. 235-236).

A partir disso foi possível empreender a análise apresentada no início deste texto. O Documento que originou tal apreciação foi publicado pela Congregação para a Doutrina da Fé, em 03 de junho de 2003, com o título "*Considerações sobre os projetos de reconhecimento legal das uniões entre pessoas homossexuais*", e tinha como objetivo, inicialmente, recordar e fornecer algumas argumentações acerca do assunto, à luz do Magistério da Igreja, aos Bispos, bem como "iluminar" a atividade parlamentar dos políticos católicos, quando esses se depararem com projetos de lei que envolvam a temática.

O discurso que está materializado no documento produzido pela CDF, emerge por meio de um pré-construído, produzindo efeitos de sentido. A seguir, alguns destaques do documento:

Série I

1. Diversas questões relativas à homossexualidade foram recentemente tratadas várias vezes pelo Santo Padre João Paulo II e pelos competentes Dicastérios da Santa Sé. **Trata-se, com efeito, de um fenômeno moral e social preocupante**, inclusive nos Países onde ainda não se tornou relevante sob o ponto de vista do ordenamento jurídico (Considerações sobre os projetos de reconhecimento legal das uniões entre pessoas homossexuais).

> **2.** A **preocupação** é, todavia, maior nos Países que já concederam ou se propõem conceder **reconhecimento legal às uniões homossexuais**, alargando-o, em certos casos, mesmo à habilitação para adotar filhos. As presentes Considerações não contêm elementos doutrinais novos; entendem apenas recordar os pontos essenciais sobre **o referido problema** e fornecer algumas **argumentações de caráter racional** [...](Considerações sobre os projetos de reconhecimento legal das uniões entre pessoas homossexuais).

Nos excertos 1 e 2 da série (I), ocorre já algumas repetições de termos ao redor dos quais aparece um jogo metafórico, sinalizado pelas expressões em negrito as quais demonstram haver o encontro de uma memória e de uma atualidade.

Os destaques apontam para uma memória discursiva funcionando no documento, a qual evoca um discurso onde a homossexualidade aparece como algo inquietante. Dessa forma, a partir de tal construção, por meio de um deslocamento metafórico, o trecho em destaque, "**um fenômeno moral e social preocupante**", no excerto em análise, ganha o sentido de homossexualidade.

Tanto a *homossexualidade* quanto as *uniões homossexuais,* conforme apontei acima, aparecem em algum momento substituídas por expressões que recebem, por deslocamento semântico, valor equiparado ao seu original. Assim vemos na série I (1) a expressão "um fenômeno moral e social" sendo usado para designar as "questões relativas à homossexualidade". Ainda na série I (2) a união homossexual recebe uma conotação de problema. Dessa forma, as expressões procuram fazer referência a um interdiscurso no qual a homossexualidade e as uniões homossexuais são questões nocivas à moral e, ao mesmo tempo, as colocam na categoria de problema, logo, precisam de solução.

Além disso, os destaques apresentados são construídos e possíveis devido à pré-construídos bíblicos, texto fundador, que se atualizam na documentação da Congregação, tornando, além de possível, compreensível que tais documentos apareçam como um acontecimento discursivo.

Ainda nessa série de excertos, vimos no 2, a Congregação dizer que pretende "fornecer algumas argumentações de caráter racional". Tal afirmação indica que

existe uma argumentação racional, porém, não é aquela que está expressa nos projetos que visam legalizar a união homoafetiva e que, portanto, enquanto reguladora da fé e dos costumes "em todo o mundo católico", cabe a Igreja trazer a esse tema uma argumentação racional.

Segundo Pêcheux (1997), o efeito metafórico faz com que uma sequência discursiva passe a outra por meio de deslocamentos e não necessariamente somente por uma substituição. Esse fenômeno ocorre, pois existe um pré-construído ao qual não temos acesso, mas que está funcionando no jogo "permanentemente com o equívoco da língua" (FONSECA-SILVA, 2013, p. 236).

Vejamos outros exemplos na série II:

Série II

3. Desse juízo da Escritura não se pode concluir que todos os que **sofrem de semelhante anomalia** sejam pessoalmente responsáveis por ela, mas nele se afirma que **os atos de homossexualidade são intrinsecamente desordenados** (Considerações sobre os projetos de reconhecimento legal das uniões entre pessoas homossexuais).

4. É imperativo da consciência moral dar, em todas as ocasiões, **testemunho da verdade moral integral**, contra a qual **se opõem tanto a aprovação das relações homossexuais** como a injusta discriminação para com as pessoas homossexuais (Considerações sobre os projetos de reconhecimento legal das uniões entre pessoas homossexuais)..

5. Há, pelo contrário, razões válidas para afirmar que **tais uniões são nocivas** a um reto progresso da sociedade humana, sobretudo se aumentasse a sua efetiva incidência sobre o tecido social (Considerações sobre os projetos de reconhecimento legal das uniões entre pessoas homossexuais).

> **6.** Reconhecer legalmente **as uniões homossexuais** ou equipará-las ao matrimônio, significaria, não só aprovar **um comportamento errado**, com a consequência de convertê-lo num modelo para a sociedade atual, mas também ofuscar valores fundamentais que fazem parte do patrimônio comum da humanidade (Considerações sobre os projetos de reconhecimento legal das uniões entre pessoas homossexuais).

As formulações apresentadas na série II, nos excertos de 3 a 6, trazem uma série de reformulações com designações e sentidos pertencentes a outros discursos, e colocados pra funcionar dentro do domínio religioso, por meio de metáforas (transferências).

O efeito metafórico aparece nas expressões em negrito, ao observamos a memória que é evocada e posta pra funcionar a partir de uma série de deslizamentos de sentido. Dessa forma, os excertos da série II, referindo-se à temática da homossexualidade, mobilizam expressões com efeitos de sentido variados, a saber: II.3 "**sofrem** de semelhante **anomalia**". Sabe-se, pois, que existe uma memória acerca do verbo "sofrer" na qual ele funciona no sentido de opressão, infelicidade, tormento etc., sendo o "sofredor" alguém submetido a algum tipo de julgo. Da mesma forma, ocorre com a palavra "anomalia". Ela, por vezes, evoca um sentido de anormalidade, irregularidade, sendo muitas vezes associado ao patológico.

Noutros casos, as palavras "moral" e "imoralidade" aparecem num jogo variado de trocas. Mas, ambas, são evocadas para reforçar que a união entre pessoas do mesmo sexo é algo "nocivo" à sociedade; "comportamento errado". Todas essas expressões são mobilizadas em substituições contextuais a partir do enunciado que intitula o documento. Essas construções são possíveis, pois, em diversos momentos o documento traz trechos da Bíblia e do Catecismo da Igreja Católica, para reforçar a homossexualidade enquanto "um comportamento errado" e prejudicial à sociedade.

No momento em que o sujeito do discurso, no caso em questão a CDF, se apropria de algumas designações pertencentes a outros discursos, as inscrevendo no âmbito do domínio religioso, o sentido de homossexualidade desliza, ganhando efeito de sentido de ação ilícita, comportamento errado, anomalia, tornando-se equivalente a algo negativo, um mal a ser combatido a fim de que males como a desagregação da concepção de família adotada pela Igreja não se efetive. Uma pa-

lavra pela outra, sim. Mas não se trata de uma ruptura, e sim um deslizamento de sentidos.

Considerações finais

O Magistério Católico defende a existência de uma verdade, e, mais do que isso, apregoa ser ela, a verdade, legado da Tradição Apostólica confiada à Igreja desde os primeiros cristãos. Seria "da competência exclusiva dos Pastores, sucessores de Pedro e dos outros Apóstolos[5]" a função de ensinar e interpretar autenticamente a Palavra de Deus.

Ao elaborar seus documentos, formulações, pronunciamentos, a Congregação para a Doutrina da Fé assim o faz por meio de repetições oriundas de retomadas e/ou regularização de sentidos, evoca sempre um pré-construído, bíblico ou não, fazendo funcionar em suas materialidades uma memória que é social, visando legitimá-la nesse lugar de porta-voz da verdade.

Chamo atenção para este fato, pois, lançando mão disso, a Igreja cria as condições necessárias para produzir textos sobre os mais diversos assuntos e sobre estes obter autoridade necessária para interferir e controlar. É o que acontece, por exemplo, com a questão da homossexualidade.

No documento que analisamos para o escopo deste texto, vimos a CDF, através de um regime de repetibilidade das palavras homossexuais ou pessoas homossexuais, no interior do discurso que está funcionando na materialidade analisada, levar estes termos a um deslizamento, ou mesmo ressignificação de sentido, a partir de alguns deslocamentos metafóricos, apresentado aqui como efeito metafórico.

A análise mostrou que a Congregação mobiliza diversas designações de outros discursos e as inscreve no seu domínio, fazendo-as funcionar por meio de transferências semânticas que promovem um deslizamento de sentido em torno das expressões "homossexuais", "pessoas homossexuais", "união entre pessoas homossexuais" etc., funcionando o que Pêcheux chamou de efeito metafórico.

---

5. Cf. a **Declaração Mysterium Ecclesiae** acerca da doutrina católica sobre a igreja para a defender de alguns erros hodiernos, de 24 de junho de 1973, da Congregação para a Doutrina da Fé.

Dito isso, é importante ressaltar que o resultado da análise das séries I e II reforçou a existência de uma produção de efeito de sentidos no documento da CDF, através de um jogo metafórico realizado contextualmente.

Referências

CONGREGAÇÃO PARA A DOUTRINA DA FÉ. *Considerações sobre os projetos de reconhecimento legal das uniões entre pessoas homossexuais,* de 03 de junho de 2003. Disponível em: < http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20030731_homosexual-unions_po.html >. Acesso em 10 abril. 2017.

CONGREGAÇÃO PARA A DOUTRINA DA FÉ. *Constituição apostólica "Pastor Bonus" Sobre a Cúria Romana***,** de 28 de julho de 1988. Disponível em: < http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_19886028_pastor-bonus.html>. Acesso em: 11 out. 2015.

FOSNECA-SILVA, Maria da Conceição. Língua, memória discursiva e efeitos de sentido. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Orgs.). *Análise de Discurso em perspectiva*: teoria, método e análise. RS: Editora UFSM, 2013, p. 233-243.

_____. *Poder-Saber-Ética nos Discursos do Cuidado de Si e da Sexualidade. V*itória da Conquista: Edições Uesb, 2007. 318 p.

INDURSKY Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY F., MTTMAN, S. e FERREIRA, M.C.L. (orgs.). *Memória e história na/da análise do discurso.* Campinas – SP: Mercado das Letras, 2011, p. 67-89.

PÊCHEUX, M. *O Discurso:* Estrutura ou Acontecimento. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi, 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. Papel da Memória. In:_____. *Papel da Memória.* Campinas/SP: Pontes, 2007.

_____. 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/SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 61-161.

SESSÃO TEMÁTICA

EFEITOS DA APLICAÇÃO DA IDEIA DE RESTITUTIO NAS EDIÇÕES DO CANCIONEIRO DA AJUDA

MARINÊS DE JESUS ROCHA[1]
MARCELLO MOREIRA[2]

Introdução

A pesquisa aqui apresentada objetiva demonstrar os efeitos da aplicação da ideia de *restitutio textus* nos estudos sobre o *Manuscrito da Ajuda*, a partir da edição primeva deste *Cancioneiro*, publicada por Carolina Michaelis de Vasconcellos, em 1904, uma vez que esta edição impactou os diversos estudos sobre as cantigas galego–portuguesas dos pesquisadores que se lhe seguiram quanto aos procedimentos críticos a serem utilizados nas investigações de manuscritos e à finalidade dos estudos filológicos frente a tais objetos. Sabemos que Carolina Michaelis de Vasconcelos procedeu ao elenco, de forma cronológica, de todos os autores de estudos que tiveram relação direta ou indireta com o *Manuscrito da Ajuda*, perseguindo, sobretudo, questões referentes às corretas atribuições autorais e sobre as lições críticas conforme o códice original, ao tempo em que conhecia os apógrafos italianos. Portanto, o estudo visa a demonstrar como a edição primeva do manuscrito da Ajuda constitui uma fonte de autoridade em relação às pesquisas subsequentes, ao predeterminar, para muitos estudiosos, o método, os objetivos e a função do estudo do códice mencionado, como condição para que se produzissem considerações e comentários sobre o conjunto de cantigas galego–portuguesas.

1. Doutoranda do Programa em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

2. Professor Doutor, Titular de Letras Luso-Brasileiras e de Historiografia e História Literária da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/DELL), *Campus* de Vitória da Conquista.

Alguns estudos histórico-filológicos possibilitam uma crítica à naturalização de conceitos críticos e procedimentos metodológicos lachmannianos, naturalização essa presente, por exemplo, em edições "críticas", resenhas, comentários textuais, etc., incluindo-se entre eles a edição michaelina do *Manuscrito da Ajuda*: em que há o uso a-histórico de noções como "origem" e "autoria". Entre os resultados de pesquisa mais significantes em que se produziu uma crítica a supracitada naturalização de categorias estão os livros e artigos de Paul Zumthor, dos filólogos ligados a *New Philology*, e, entre nós, os de Moreira (2011 e 2015, entre outros). Nesse sentido, os equívocos relacionados à crença na imutabilidade dos procedimentos metodológicos lachmannianos, que foram, inicialmente, utilizados em publicações como a edição "crítica" e "comentada" do *Cancioneiro da Ajuda*, estão relacionados à inobservância do códice como um todo, em seus aspectos não apenas textuais, mas também bibliográficos, como afirma Moreira (2011). E os problemas relativos à não observação da parte bibliográfica dos antigos manuscritos se vinculam à crença de que materiais como estes estavam "à espera de publicação" (MOREIRA, 2011, p.291), desconsiderando-se a prática escribal que explica sua compilação manuscrita e compartilhamento no Medievo.

Nessa perspectiva, a ideia da publicação do *Cancioneiro da Ajuda* surgiu a partir do interesse da filóloga alemã pelo conjunto de cantigas que o compõem, desde 1877, uma vez constatada a presença de erros e deturpações nas edições anteriores, consideradas incompletas. Já a edição michaelina veio a público pelo contato mantido com Ernesto Monaci, com quem D. Carolina trocava correspondências e discussões a respeito do manuscrito. A partir dessa ideia inicial, a estudiosa se dedicou com afinco ao escrutínio do conjunto de textos manuscritos em questão para publicá-los, como sabemos, em uma edição "crítica" e comentada, tendo como referência para a "restituição" dos poemas os "apógrafos" italianos, a partir do momento que teve notícia do *Cancioneiro Colocci–Brancuti*. Dessa maneira, na exposição do processo de estudo e edição do manuscrito em questão, D. Carolina fala das origens e da necessidade de uma completa restituição das cantigas galego- portuguesas, como se torna evidente em uma outra publicação da estudiosa, o *Glossário do Ajuda*, que veio a público na *Revista Lusitana*, em 1920.

O percurso de investigações precedentes à edição michaelina, exaustivamente descrito na *Recensão bibliográfica* do segundo volume do *Cancioneiro da Ajuda*, evidencia a importância de cada uma das edições anteriormente propostas e dos estudos críticos escrutinados pela filóloga alemã para a composição de uma das mais importantes edições do Ajuda, vinculada à "restituição" das cantigas nele contidas. Tal percurso de investigações da edição michaelina foi sumariado por Castro (2004) e por Ramos (2008), como continuação dos estudos críticos, socio-históricos, paleográficos e filológicos do Manuscrito em questão e reiteram a importância de alguns dos preceitos críticos aplicados nessa edição primeva.

Dentre os critérios filológicos adotados por D. Carolina, está a preservação das características da escrita dos trovadores galego–portugueses, pois se afiguram relevantes no contexto histórico do estudo do *Cancioneiro,* bem como os vários aspectos relacionados ao modo como o manuscrito em questão fora produzido. Entretanto, a crítica de Moreira (2011) a alguns filólogos lachmannianos nos permite compreender que nos comentários dos filólogos que editaram os manuscritos cujas cópias foram produzidas muitos séculos antes de sua intervenção filológica, não há menção da importância do "suporte bibliográfico" onde os textos foram "publicados", uma vez que o importante é o "texto", no sentido dos "códigos linguísticos". No entanto, como sabemos, a partir do estudo de cada um dos autores cujas obras estão no manuscrito da Ajuda, D. Carolina fala das condições e possibilidades de se reconstruir o *Cancioneiro Geral*, que conteria as poesias presentes nos *Manuscrito da Ajuda*, da *Vaticana* e da *Biblioteca Nacional*.

Por conseguinte, a primeira problemática de que trata a erudita alemã, nas considerações que acompanham sua edição, é a questão autoral do conjunto de poesias, que gerou, desde cedo, muitas divergências entre os estudiosos, levando–os a modificar suas posições, conforme novos escritos surgiam. As pesquisas zumthorianas permitem uma crítica a essas edições, esboços críticos, etc., produzidos no Oitocentos, que visam a tratar de atribuições autorais de textos manuscritos, como, por exemplo, o *Cancioneiro da Ajuda*, uma vez que o sentido de "autoria", no século XIX, é distinto daquele vigente ao tempo do circuito de produção, circulação e recepção das cantigas. À vista disso, Zumthor (1993) afirma que a preocupação com a

propriedade autoral de cada uma das canções herdadas de períodos tão distantes, que caracteriza os estudos produzidos nos séculos XIX e XX, por exemplo, se contrapõem ao contexto primeiro de partilha dessas "obras", fundadas na "proliferação de variantes", cuja identificação de autoria, tal como compreendida séculos depois, não constituía uma preocupação de primeira ordem.

É possível notar que ao longo de sua detalhada revisão bibliográfica a estudiosa alemã analisa cada uma das contribuições de filólogos e historiadores da literatura portugueses e pertencentes a outros países, para a recolha de informações que se referem à autoria das cantigas do manuscrito em questão e também para tecer comentários das edições a respeito de sua fidelidade aos originais copiados, já que os esforços de estudiosos como D. Carolina estiveram sempre relacionados à escrita dos manuscritos, em detrimento do modo primeiro de existência oralizada que os caracterizou, embora tais características dessa poesia não fossem desconhecidas dos filólogos que as investigaram inicialmente, como afirma Cunha (2004).

Dessa maneira, a edição primeva do CA, no qual a erudita alemã realizou o cruzamento de informações de vários estudiosos para falar da autenticidade e da autoria das canções, ao mencionar todos os estudos dos quais teve notícias e sobre os quais se debruçou para realizar contrapontos ou para corroborar suas posições críticas, é uma fonte de autoridade para a maioria dos estudiosos que se lhe seguiram. A apropriação do estudo em questão permitiu falar da origem dos "textos", da autenticidade e dos supostos autores do conjunto de poesias antigas. Essa edição tem sido citada em diversos estudos sobre os cancioneiros medievais a partir da apropriação de noções filológicas que deveriam constituir a história da crítica textual, já que tais estudos possuem características que incorrem na desmaterialização dos "artefatos bibliográficos", uma vez que a análise produzida incide apenas na inteligência da parte linguística dos manuscrito, como nos ensina Moreira (2011).

Apropriação de lugares comuns críticos da edição michaelina

Muitos pesquisadores seguiram preceitos críticos da edição michaelina, sem, no entanto, haver mudança no que diz respeito à função da investigação filológica, assentada na busca da correta atribuição autoral das cantigas e na restituição de textos originais e, isso, com base em apógrafos. Os fins da atividade filológica e os procedimentos críticos considerados pertinentes pela primeira filóloga da língua portuguesa para a publicação impressa do *Cancioneiro* mencionado, portanto, se repetem em investigações as mais diversas.

Os preceitos lachmannianos da atividade filológica, tal como instituídos na edição primeva do Ajuda, constituíram a base, por exemplo, da edição das cantigas de D. Joan Garcia de Guilharde, em 1907, de Oskar Nobiling. Assim sendo, a edição em questão partiu de noções como a individualidade do poeta, para se avaliar a correta atribuição de cada uma das cantigas, por intermédio da correlação entre poesia e vida do autor:

> [...] É nas cantigas d'amigo que Guilhade revela toda a sua originalidade: ostenta uma vaidade ingenua (nº 20, 21, 27) e logo depois trata sua propria pessoa e seu amor com fina ironia ou franco desprezo (nºs 25, 26, 29, 30, 32, 34, 36); dá vida e individualidade ás donzellas que falam nas suas cantigas, emprestando-lhe ora uma melancholia humilde, ou altiva e desdenhosa (nºs 22, 23, 17) ora um optimismo encantador (nº 18), ora uma ternura meiga (nºs 16, 23), ora um espirito folgazão (n ºs 25, 29), uma virtude esquiva ou ingenua (nºs 19, 21, 31) [...] (NOBILING, 1907, p. 3).

De igual modo, Leite de Vasconcellos (1929), que acompanhou o processo de estudos que deram origem ao CA de D. Carolina, como se evidencia em inúmeras correspondências trocadas com a erudita alemã, tratou da história e das funções da filologia a partir de lugares comuns presentes na edição michaelina. Segundo ele, a edição crítica e definitiva deve preceder quaisquer teorias que visem a elucidar os manuscritos herdados do Medievo, sendo que a edição crítica é a condição essencial para que outros estudiosos possam se debruçar sobre o artefato antigo.

Dessa maneira, para tornar clara a importância de que uma edição crítica seja precedente às conclusões sobre quaisquer tradições textuais, o filólogo português menciona os equívocos cometidos nas interpretações dos manuscritos antigos relacionados ao termo "d'elle dino" / "de ledino", erro de leitura cometido por Teófilo Braga, que levou muitos estudiosos a investigarem um gênero que supostamente não existiu, no intuito de demonstrar como uma edição crítica dos manuscritos antigos pode evitar certas conjecturas e afirmações errôneas, já que a fixação do texto definitivo assegura a "fidelidade" dos materiais de onde partem.

De acordo com Leite de Vasconcellos, o mais importante em um método filológico é a restituição do texto, que exige de cada editor muito conhecimento da língua, para que o seu trabalho satisfaça a crítica e esteja de acordo com o conjunto de textos com os quais trabalha, para que os estudiosos futuros tenham condições de propor com segurança novos estudos:

> Um dos caracteres que distinguem o método da moderna Filologia românica é exactamente o da apurada ou crítica restituição dos textos. Não se empreende hoje uma edição séria, em parte alguma do mundo, que não obedeça àquele princípio; ela requer habitualmente muito saber e muito acume de espírito (VASCONCELLOS, 1929, p. 1135).

Já Cunha (2004) expõe, em seus estudos, importantes informações sobre noção de movência e de oralidade para as canções medievais que foram herdadas em manuscritos, mas corrobora a afirmação michaelina de que uma edição das poesias galego-portuguesas deve se pautar na aproximação máxima com o original, sendo relevante a análise das condições e possiblidades de se reconstruir um *Cancioneiro Geral* que conteria as poesias presentes nos manuscrito da *Ajuda*, da *Vaticana* e da *Biblioteca Nacional*. Para o estudioso citado, "a forma adequada para a edição de códices desta natureza é a fac-similar, que nos apresenta o livro medieval em sua concreta realidade" (CUNHA, 2004, p.81). Entretanto, sabemos que uma preferência dos filólogos tradicionais pelas edições fac-similares se justifica pela ideia de que o nível de interpretação seria menor em relação a uma "edição crítica", sendo que os requisitos para a produção de uma edição como esta são maiores e, consequentemente, com uma edição como aquela se chegaria supostamente a um texto mais próximo do que teria sido o "original" (MOREIRA, 2011).

De forma semelhante, Castro (2004) produziu uma cronologia histórica das edições do Ajuda e fez importantes considerações a respeito das tradições galego-portuguesas. De acordo com o estudioso, a edição primeva do Ajuda é fundamental no que diz respeito às "origens" dessa poesia, assim como no estudo da pertença autoral de cada uma das cantigas dos trovadores. Já Ramos (2008) parte da edição de D. Carolina para tratar a "escrita" do Ajuda, concebendo-a como uma "autêntica reconstituição lachmanniana" (RAMOS, 2008, p. 3) das cantigas, primordial nos estudos a respeito dos trovadores e jograis e na reconstituição das cantigas pertencentes a cada um deles:

> [...] O *Cancioneiro da Ajuda* não poderá, enquanto tal, caracterizar-se nunca como um *bon manuscrit*, mesmo na *mouvance* de uma tradição lírica complexa. Pelo contrário. O recurso a potentes instrumentos de análise para a fenomenologia codicológica e para o *modus operandi* da reprodução textual em um único *Cancioneiro* tende, aqui, muito mais para a busca do *profiling* de uma diacronia e de um diassistema textual sob bases neolachmannianas no estudo da variantística e na acurada descrição crítica do zelo ou da displicência formal. Uma ampla *recensio* e uma ampla *interpretatio*, que confortará ou não o recurso último à *emendatio*, se temos presente a constatação de *recensio aperta* em alguns casos (RAMOS, 2008, p. 21).

Os preceitos lachmannianos que definem a função dos estudos crítico-textuais foram também seguidos por Mongelli (2008) que, ao tratar do estado dos cancioneiros dos trovadores do Medievo, se apropria dos lugares comuns da filologia fundados por estudiosos como D. Carolina, ao afirmar que "é possível verificar o grave problema que representa para os pesquisadores o "estabelecimento do texto", com "lições" tão divergentes entre si e às vezes tão desviadas dos originais, que se corre o risco de arquitetar uma interpretação baseada em falácias ou em comprometedores "desvios" dos códices (MONGELLI, 2008, p. 2). Segundo a estudiosa, a questão das "origens" da poesia galego-portuguesa é primacial, sendo indispensáveis os esforços de alguns estudiosos para a reconstituição do arquétipo do conjunto de poesias anteriormente mencionado, embora haja muitas dificuldades para a realização de tal tarefa:

> [...] Em face da escassez e do estado precário dela [lírica galego-portuguesa], é de supor que os trabalhos de crítica textual – codicológicos, paleográficos, ecdóticos, filológicos – são o ponto de partida, de que tudo o mais depende. Sendo poesia, ou seja, linguagem condensada, cifrada ("misteriosa", como dissemos), com ênfase nos timbres, nas sonoridades fonéticas, na silabação acentual, na rima e na métrica, na carga semântica simbólica, a precisão – pelo menos aproximada – na reconstituição do texto, que sobrevive do detalhe, é fundamental. Investigadores portugueses (como Elsa Gonçalves, Maria Ana Ramos e António Resende de Oliveira), galegos (como Mercedes Brea e José Luis Rodriguez), espanhóis (como Carlos Alvar e Vicenç Beltrán) e italianos (como Giuseppe Tavani, Anna Ferrari, Valeria Bertolucci Pizzorusso), para ficarmos apenas em alguns nomes recentes, não têm poupado esforços, hipóteses e conjecturas para tentar restaurar, com relativa fidedignidade, um (ou mais de um) eventual arquétipo perdido, em exaustiva *colatio* textual (MONGELLI, 2009, p. 91-92).

Assim, muitos estudos crítico-filológicos que trataram das cantigas dos trovadores e jograis podem ser reunidos sob o denominador comum da naturalização de conceitos e procedimentos críticos em suas investigações, pautadas na noção de "origem" e em uma intervenção que se assenta na necessidade de se "restituir" às cantigas sua originalidade, livrando-as das diversas interferências de que foram alvo no processo de transmissão e compartilhamento e, conjuntamente, da busca por atribuições corretas das produções que nos chegarem em manuscritos aos seus devidos autores, como demonstram alguns exemplos aqui apresentados.

Considerações finais

As noções filológicas ligadas às edições lachmannianas, como a de D. Carolina, tornaram-se imutáveis e deram origem a uma série de estudos cujo objetivo estava ligado à publicação de obras representantes da nacionalidade portuguesa, que visavam à eliminação de "erros' oriundos do processo de transmissão histórica". No entanto, novos estudos demonstraram que a análise das práticas e usos que deram origem a uma "cultura manuscrita" permite uma compreensão mais completa de um modo de produção poética e da "disposição dos poemas no interior dos códices" (Moreira, 2011)

À vista disso, os interesses apontados pela primeira estudiosa dos manuscritos galego-portugueses em desvendar os autores e fixar o texto crítico do *Cancioneiro da Ajuda* para a sua correta compreensão pelos portugueses nele interessados colidem com estudos hoje considerados imprescindíveis sobre a "poética mediévica", que falam do seu caráter oral e movente, esquecido por estudiosos, como os filólogos oitocentistas e os que se lhe seguiram, que privilegiaram a escritura presente nos manuscritos em detrimento das já conhecidas características sócio-históricas de produção dos trovadores e jograis ou as consideraram apenas parcialmente. Assim, tendo em vista o impacto da edição de D. Carolina no estudo das cantigas em galego-português seria conveniente aos novos estudos nortear as análises crítico-textuais sobre materiais que estão temporalmente muito distantes pelas práticas e usos que demonstram a importância de se "compilar poemas e organizá-los e dispô-los no interior de códices poéticos nos séculos medievais" (MOREIRA, 2011, p. 298).

Referências

CASTRO, I. *O Cancioneiro da Ajuda e suas edições.* Página de Ivo Castro da FLUL/CLUL. Disponível em: http://www.clul.ulisboa.pt/files/ivo_castro /2004_edies_do_Canc._Ajuda.pdf Acesso: 16/07/2017.

CUNHA, C. *Significância e Movência na Poesia Trovadoresca*. In: Sob a Pele das Palavras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Academia Brasileira de Letras, 2004, p. 69-98.

MOREIRA, M. *Critica Textualis in Caelum Revocata?* Uma Proposta de Edição e Estudo da Tradição de Gregório de Matos e Guerra. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

MONGELLI, L. M. *As fontes da lírica profana galego – portuguesa*. Série Estudos Medievais 2: fontes [recurso eletrônico] / Gladis Massini-Cagliari, Márcio Ricardo Coelho Muniz, Paulo Roberto Sodré, organizadores. – Araraquara : ANPOLL, 2009. (Série Estudos Medievais; n. 2)

_____. *Estudos interdisciplinares sobre o trovadorismo galaico- português*. Série Estudos Medievais 1: Metodologias [recurso eletrônico] / Gladis Massini-Cagliari, Márcio Ricardo Coelho Muniz, Paulo Roberto Sodré, Risonete Batista de Souza organizadores. – Araraquara : ANPOLL, 2008. (Série Estudos Medievais; n. 1)

NOBILING, O. *As Cantigas de D. Joan Garcia de Guilharde* – Trovador do seculo XIII, Edição Critica, com Notas e Introdução. Erlangen: K.B. Hof – Und Univ. – Buchdruckerei Von Junge & Sohn, 1907.

RAMOS, M. A. *O Cancioneiro da Ajuda. Confecção e Escrita*, I vol., Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de Linguística Geral e Românica.

VASCONCELLOS, C. M. de. *Cancioneiro da Ajuda*. Halle A. S., Max Niemeyer, (Vol I/ Vol II), 1904.

_____. *Glossário do Cancioneiro da Ajuda*. VASCONCELLOS, J. Leite de. Revista Luistana - Archivo de Estudos Philologicos e Etnologicos relativos a Portugal. Vol XXIII. Lisboa: Livraria classica Editora de A. M.Teixeira, 1920, p. V-XII/ 1-95.

VASCONCELLOS, J. L.de. *Opúsculos IV* (Filologia Parte II) Coimbra: Imprensa da Universidade, 1929.

ZUMTHOR, P. *A Letra e a Voz* – A "Literatura" Medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SESSÃO TEMÁTICA

ENTRE HERÓIS, BANDIDOS E O CAPETA. UMA ANÁLISE SEMÂNTICA DE CARTAZES EM MANIFESTAÇÕES CONTRÁRIAS AO GOVERNO DILMA ROUSSEFF

DANILO SOBRAL DE SOUZA[1]
ADILSON VENTURA[2]

Introdução

Em narrativas literárias, por exemplo, as presenças de heróis e vilões são importantes. O contraste e o embate entre o bem e o mal, entre outras coisas, contribuem muito com o enredo. Podemos pensar minimamente que o herói só existe porque o vilão existe, e vice e versa. São existências que se completam e que dão sentido uma a outra.

No embate político partidário, as presenças de heróis e vilões são frequentes. Seja o vilão um inimigo partidário ou qualquer problema que assole a comunidade envolvida, é o papel do herói salvar a todos. Por outro lado, cabe ao vilão desaparecer, ser expulso do convívio comunitário, o papel de ser posto na desgraça, cumprindo todas as penas imagináveis, qual não poderia ser outro o seu lugar de direito.

Observaremos, neste trabalho, 5 imagens obtidas durante a manifestação contra governistas do dia 13 de março de 2016. As imagens foram obtidas em Recife, São Paulo e em Belo Horizonte, respectivamente. Nosso objetivo nesta análise é entender nas imagens em questão, quais os sentidos de Lula, Dilma, PT e Impeach-

1. Discente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Laboratório de Pesquisa em Linguística de Corpus (Lapelinc/UESB). **Contato**: danilosobraldesouza@gmail.com.

2. Doutor em Linguística pela UNICAMP; professor do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL); do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Laboratório de Pesquisa em Linguística de Corpus (Lapelinc/UESB). Orientador. **Contato**: adilson.ventura@gmail.com.

ment e como esses sentidos se relacionam argumentativamente. Para tanto, lançaremos mão dos pressupostos teóricos da Semântica do Acontecimento. Na análise, faremos uma divisão em três etapas: observaremos primeiramente as imagens obtidas em Recife, depois a de São Paulo e por último as de Belo Horizonte. Serão desenvolvidos DSD's para o entendimento das relações de articulação e formas de reescrituração.

Semântica do acontecimento

A Semântica do Acontecimento – doravante SA – é uma teoria que se posiciona dentro do escopo das semânticas enunciativas/argumentativas, com certas reconfigurações no diz respeito às relações de língua, sujeito falante e história. Desenvolvida pelo professor Eduardo Guimarães, da UNICAMP, é a partir da noção da não transparência da língua que a SA estabelece o seu objeto de análise: o texto – que, neste escopo teórico pode ser entendido por uma dispersão de sentidos.

De acordo com a SA, os sentidos não são estabelecidos porque são referência de algo, eles são decorrência de uma ação enunciativa: os sentidos são produzidos por uma relação da linguagem com ela mesma. "São as relações enunciativas do acontecimento que constituem sentido". (GUIMARÃES, 2009).

"O acontecimento tem como seu um depois incontornável, e próprio do dizer. Todo acontecimento de linguagem significa porque projeta em si mesmo um futuro." (GUIMARÃES, 2002. p.12). Segundo a SA, o tempo da linguagem se dá no acontecimento, ou seja, é o próprio acontecimento que temporaliza. De um lado ela se configura por um presente que abre em si uma latência de futuro (uma futuridade), sem a qual não há acontecimento de linguagem. Esta latência de futuro, que, no acontecimento, projeta sentido, significa porque o acontecimento recorta um passado como memorável. O memorável depende, então, da temporalização realizada pelo acontecimento do dizer.

Para a SA, o político é "[...] caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos" (GUIMARÃES, 2002, p. 17).

Para fazer análises de acordo com a SA, lançamos mão de dois procedimentos: a reescrituração e a articulação. Reescrituração, segundo Guimarães (2002, p. 28) é

o procedimento pelo qual a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito, sendo uma operação que significa, na temporalidade do acontecimento, o seu presente.

Sobre a articulação o que conseguimos notar são as relações entre as palavras e o processo no qual essas relações fazem algo significar. "[...] dizem respeito às relações próprias das contiguidades locais. De como o funcionamento de certas formas afetam outras que elas não redizem." (GUIMARÃES, 2007. p.18).

Segundo Guimarães (2002, p. 23) aquele que fala ou aquele para quem se fala não são pessoas, porém uma configuração do agenciamento enunciativo, sendo lugares formados pelos dizeres. A cena enunciativa é configurada da seguinte forma: Locutor (L), locutor (l-x) e Enunciador.

Para a SA, argumentatividade e persuasão não são sinônimos. Argumentação é uma relação na alocução, é uma relação própria do lugar social de dizer que sustenta algo para seu correspondente. Argumentatividade faz parte da sustentação argumentativa: o Locutor, agenciado pelas sistematicidades da língua, apresenta a relação de argumentatividade segundo certa posição de enunciador.

Nesta medida, a argumentação é o processo geral da sustentação de posições pelo locutor (lugar social do dizer), e a argumentatividade é um processo especifico pelo agenciamento linguístico do locutor e segundo as relações da dinâmica da cena enunciativa. Sobre isso, Guimarães conclui:

> Se a argumentatividade não significa a construção da persuasão, a argumentação do lugar social de locutor (al-x) também não. Desse modo, a persuasão não é constitutiva nem de uma nem de outra. Assim, se a persuasão não é própria da orientação argumentativa estabelecida na relação L - AL, que é uma relação de sentido, também não é própria do que estamos chamando de argumentação, pois [...] o lugar de interpretação do dizer, se dá num acontecimento diverso do acontecimento do dizer. O acontecimento da interpretação tem outra temporalidade, é de outro tempo, o que nos leva a considerar que a argumentação não diz respeito à persuasão, definindo-a como o processo pelo qual um lugar social de locutor sustenta uma posição na enunciação [...] (GUIMARÃES, 2013. p. 282-283)

Além disso, para contribuir com o entendimento das relações de reescritura e articulação, na SA é possível o desenvolvimento de um Domínio Semântico de Determinação (DSD). O DSD é um gráfico que ilustra as relações de determinação de um termo para outro. Utilizaremos aqui os símbolos adotados por Guimarães ┤┬├ ┴ (que indica a determinação), ____ (para oposição), ------- (para a relação de sinonímia).

A análise: da definição de ser bandido

As duas imagens a seguir foram obtidas por Rodrigo Baltar, em Recife, no dia 13 de março de 2016. A imagem 1 revela alguns manifestantes segurando um cartaz com o seguinte texto: Corrupto que vai preso é bandido não é herói. A parte textual, aparentemente feita artesanalmente, em o que parece ser uma cartolina branca, foi escrita com tinta preta e vermelha. Destaca-se o contraste das cores e as relações estabelecidas entre elas. Todo o corpo do texto é escrito em preto, com exceção de PT (que compõe corrupto) e bandido.

A imagem 2, obtida em um ângulo maior do que a imagem 1, revela dois cartazes. Um, mais à esquerda do observador, aparentemente feito de forma artesanal com tinta preta e vermelha, com o seguinte enunciado: PTsunami corrupção recessão desemprego.

O outro cartaz, que mais se parece com uma placa, está mais à direita do observador, aparentemente impresso ou feito via estêncil com o seguinte enunciado: Cadeia é pouco. Fuzilamento-já. O cartaz aparece ao lado de uma bandeira do Brasil.

Segue o quadro com os enunciados retirados das imagens. Além disso, as imagens e suas respectivas legendas, transcritas aqui como estão em sua fonte.

Quadro 1. Enunciados que compõem as imagens 1 e 2. Elaboração própria.

Nº.	**Enunciado**	**Fonte**
En1	CORRUPTO QUE VAI PRESO É BANDIDO NÃO É HERÓI	Imagem 1
En2	PTSUNAMI CORRUPÇAO RECESSÃO DESEMPREGO	Imagem 2
En3	CADEIA É POUCO. FUZILAMENTO JÁ	Imagem 2

Imagem 1. RECIFE, PE – 13.03.2016 – Manifestantes contrários ao governo Dilma Rousseff durante ato pelo impeachment da presidente na avenida Boa Viagem, zona sul de Recife (PE), neste domingo, (13). (Foto: Rodrigo Baltar/Brazil Photo Press).
Fonte: www.brazilphotopress.com.br Acesso em 04/06/2017 às 09:44.

Imagem 2: RECIFE, PE – 13.03.2016 – Manifestantes contrários ao governo Dilma Rousseff durante ato pelo impeachment da presidente na avenida Boa Viagem, zona sul de Recife (PE), neste domingo, (13). (Foto: Rodrigo Baltar/Brazil Photo Press).
Fonte: www.brazilphotopress.com.br Acesso em 04/06/2017 às 09:44.

O En1 Corrupto que vai preso é bandido não é herói, é escrito em preto e com algumas partes em vermelho. As letras PT, na palavra corrupto, e a palavra bandido são vermelhas, enquanto que todo o restante do En1 é preto. Vermelho é a cor do

Partido dos Trabalhadores (PT), que, ao ser destacado em vermelho nesse acontecimento, leva a uma possível interpretação de que o PT é o cerne, o centro da corrupção: PT determina corrupção. Ainda a partir dessas relações de cores, pode-se entender que PT é reescriturado por bandido. Corrupto se articula com que vai preso, e isso é o que determina o sentido de bandido. Bandido deve ser preso, logo, se o corrupto vai preso, é legitimamente bandido. Pode-se aqui, então, pensar que se o corrupto não for preso, não é bandido. Então, a condição de bandidagem é ir preso.

Nesse sentido, pode-se projetar as seguintes interpretações: a) o pt é corrupto pois está no núcleo de corrupção; b) PT é bandido; c) Corrupto que vai preso é bandido. Logo podemos pensar que se o elemento categorizador de bandidagem é ser preso, corrupto solto não é bandido. Temos, então, duas categorias: o corrupto bandido e o corrupto solto, ou o corrupto não bandido, que não vai preso. A questão é que o PT é reescrito por bandido. Então, ser do PT seria uma terceira categoria ou o que parafraseamos por corrupto-bandido duplamente qualificado: ser PT é ser corrupto e bandido. Vejamos o DSD:

Quadro 2. DSD de Corrupto.

Corrupto ┤ PT --------- Bandido
Corrupto que vai preso ├ Bandido

_____

__
Corrupto que não vai preso --------- Não Bandido

O En2 Ptsunami corrupção recessão desemprego está escrito em preto e em vermelho, assim como o En1. PT em Ptsunami e desemprego estão grafados em vermelho, enquanto todo o restante está em preto. O enunciado aponta o PT enquanto um tipo de tsunami. Um tsunami é um maremoto que pode devastar regiões costeiras. Nesse caso, o PTsunami seria causador de corrupção, recessão e desemprego. Essa projeção é possível pois ptsunami é uma palavra-valise (portmanteau). Port-

manteau é o resultado de um processo de "[...] composição no qual duas palavras são sobrepostas ou concatenadas [...] resultando na formação de uma nova palavra." (ARAUJO, 2000. p. 6).

Vale ressaltar que PT, destacado em ptsunami se articula diretamente com desemprego devido aos dois estarem escritos com a mesma cor, vermelha, cor símbolo do Partido dos Trabalhadores (PT), o que nos permite entender um enquanto reescritura do outro, através de uma relação de sinonímia.

Nesse caso, podemos ter o seguinte DSD:

Quadro 3. DSD de Ptsunami.

Recessão ┤**PTsunami** ├ corrupção ⊤ Desemprego ------- **PT**

O En3 Cadeia é pouco fuzilamento-já traz à tona o pedido de sentença. O fuzilamento é um método de execução de pena de morte, especialmente em tempo de guerra. Um pelotão de fuzilamento é composto por um grupo de pessoas (geralmente soldados) que recebem ordens para disparar em simultâneo contra a pessoa condenada.

Nesse caso, podemos pensar mais uma vez na potência argumentativa da cor vermelha. Os acentos e o hífen estão com um formato peculiar: são gravuras que reproduzem o desenho de um projétil de arma de fogo e estão em vermelho, além de é e já. Além disso, vale ressaltar que no Brasil, a Constituição de 1988 permite que pena de morte seja aplicada somente em casos de guerra declarada. Segundo o artigo 5º da carta magna[3]:

3. Conferir Constituição Federal Capítulo I. DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS (ART. 5º) disponível em http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/constfed.nsf/fc6218b1b94b8701032568f50066f926/54a5143aa246be25032565610056c224?OpenDocument . Acesso em 27/04/2018 às 21:57.

[...] XLVII - não haverá penas:
a) de morte, salvo em caso de guerra declarada, nos termos do art. 84, XIX;
b) de caráter perpétuo;
c) de trabalhos forçados;
d) de banimento;
e) cruéis"
(Constituição Federal. Capítulo I - DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS (ART. 5º)

Podemos, então, chegar ao seguinte DSD de PT:

Quadro 4. DSD de PT.

PT ├ Cadeia ├ pouco _____ __ **PT** ├ Fuzilamento ├ suficiente

Sendo assim, é possível pensar em determinada projeção interpretativa: a) ser do PT é ser bandido e merecer ser preso; b) o PT é o Ptsunami que carrega o desemprego, a corrupção e a recessão; c) cadeia para bandido é pouco; d) bandido deve ser fuzilado; e) O PT deve ser submetido ao fuzilamento.

A identificação dos réus e do herói

Na imagem obtida em protesto na Avenida Paulista, em São Paulo, por Márcio Ribeiro, podem-se observar os seguintes enunciados:

Quadro 5. Enunciados que compõe a imagem 3. Elaboração própria.

Nº.	**Enunciado**	**Fonte**
En4	#LULAPRESO IMPEACHMENT JÁ! #FORADILMA	Imagem 3
En5	#FORÇAMORO PRENDA O CHEFE	Imagem 3
En6	BANDILMA E LULADRÃO ESTUPRARAM A NAÇÃO!	Imagem 3

A imagem 3 mostra quatro manifestantes segurando cartazes com os enunciados destacados acima, aparentemente feitos a mão, de maneira artesanal, com tinta, nas cores azul, vermelha e preta. Os manifestantes têm faixas de tinta verde e amarela pintadas no rosto, na região das bochechas, e dois deles – um jovem e uma mulher – usam, no nariz, um adereço redondo vermelho, normalmente utilizado por palhaços circenses. Segue a imagem:

Imagem 3: SÃO PAULO, SP – 13.03.2016 – Ato pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff na avenida Paulista, em São Paulo, neste domingo, (13). (Foto: Márcio Ribeiro/Brazil Photo Press).
Fonte: www.brazilphotopress.com.br Acesso em 05/06/2017 às 15:34.

No En4 #LULAPRESO IMPEACHMENT JÁ! #FORADILMA é possível pensar em uma reescritura por enumeração. O enunciado é uma lista de desejos, de ações, de procedimentos a serem tomados. Com o uso do #, o En4 remete às *hashtags*, que são, normalmente, palavras-chave utilizadas em determinadas redes sociais. O im-

peachment, nesse sentido, seria a garantia destas outras duas ações: de Lula ser preso e de Dilma estar fora. Podemos, então, chegar ao seguinte DSD de impeachment:

Quadro 6. DSD de Impeachment.

Lula preso ┤ **Impeachment** ├ Fora Dilma

Em #FORÇAMORO PRENDA O CHEFE há a mesma formatação em palavras-chave, organizada por uma hashtag, mas nesse caso, a relação de reescritura não se da por enumeração, mas por expansão e especificação, logo que PRENDA O CHEFE atribui sentidos a #FORÇAMORO.

O sentido é expandido e determina o tipo de força que Sérgio Moro precisa: a força para prender o chefe, que, nesse sentido, é uma reescritura por definição de Lula.

Moro é designado como capaz de prender o chefe, capaz de sanar o problema. É apenas necessário que não lhe falte força. É necessário força para prender Lula. Moro pode ser parafraseado por herói. Logo:

Quadro 7. DSD de Moro.

Força ├ **Moro** ├ herói _____ Lula ├ Chefe ├ Preso

No En6 BANDILMA E LULADRÃO ESTUPRARAM A NAÇÃO! é exibida a materialidade e a autoria do crime. Mas antes disso, observaremos Bandilma e Luladrão. O processo de Portmanteau nessas duas palavras transforma Lula e ladrão, para formar Luladrão, assim como em bandida e Dilma, para formar Bandilma. Esse processo, segundo Araujo (2000, p. 5), organiza duas palavras em uma nova forma, aglotinando "dois significados embrulhados em uma só palavra". Nesse caso, Luladrão é mais do que Lula e ladrão. O mesmo se aplica a Bandilma. Não é somente bandida e Dilma.

E qual o crime de Bandilma e Luladrão? O estupro da nação. Um crime hediondo. É mote suficiente para que o herói-juiz tenha a coragem e busque força para a aplicação da pena. Segue o DSD's de estuprador:

Quadro 8. DSD de Estuprador.

Bandilma ├ **Estuprador** ┤ Luladrão

Então, a seguinte projeção interpretativa, a partir da sequência de enunciados apresentados na imagem 3, é possível: a) Impeachment é o mecanismo de garantia de prisão a Lula e tirar Dilma; b) Lula é o chefe e deve ser preso; c) Moro precisa ter força e deve prender o chefe; d) Lula e Dilma são estupradores, criminosos hediondos, e, portanto, devem cumprir a pena.

A justificativa do impeachment

Na terceira parte dessa análise, veremos, por fim, as duas imagens que foram obtidas em Belo Horizonte, na Praça da Liberdade, por Doug Patricio.

A imagem 4 revela vários manifestantes segurando uma série de cartazes. Nesta análise, nos reservaremos a observar apenas o En7 NÃO É SÓ PELO IMPEACHMENT. É PELO FIM DO PT. O texto, grafado em preto, verde e vermelho, esta disposto em uma placa branca. Vejamos:

Imagem 4. BELO HORIZONTE , BH – 13.03.2016 – PROTESTO – DILMA. Manifestantes contrários ao governo Dilma Rousseff durante ato pelo impeachment da presidente, na praça da Liberdade, em Belo Horizonte, neste domingo, (13). (Foto: Doug Patricio/Brazil Photo Press). Fonte: www.brazilphotopress.com.br Acesso em 14/06/2017 às 10:00.

Na imagem 5, separemos o En8 CHEGA DE CORRUPÇÃO ESSE PT É DO CAPETA. Na imagem, o texto está escrito em preto e PT está escrito em vermelho. O mesmo destaque que acontece no En1 é feito neste caso, no qual as letras PT dentro de outra palavra são destacadas de vermelho. Segue a imagem:

Imagem 5. BELO HORIZONTE , BH – 13.03.2016 – PROTESTO – DILMA. Manifestantes contrários ao governo Dilma Rousseff durante ato pelo impeachment da presidente, na praça da Liberdade, em Belo Horizonte, neste domingo, (13). (Foto: Doug Patricio/Brazil Photo Press). Fonte: www.brazilphotopress.com.br Acesso em 14/06/2017 às 10:04.

Assim, separamos os seguintes enunciados para análise:

Quadro 9. Enunciados que compõe a imagem 3. Elaboração própria.

Nº.	**Enunciado**	**Fonte**
En7	NÃO É SÓ PELO IMPEACHMENT É PELO FIM DO PT	Imagem 4
En8	CHEGA DE CORRUPÇÃO ESSE PT É DO CAPETA	Imagem 5

O En7 constrói a justificativa da manifestação. No texto, a manifestação é justificada por ter o objetivo de cobrar o fim do PT. O impeachment não é o objetivo. O objetivo aqui é a extinção do PT. Em outras palavras: ainda que seja possível parafrasear impeachment por "processo político-criminal", ou por "impedimento", é o fim do PT que interessa.

Vejamos o DSD:

Quadro 10. DSD de Manifestação.

Manifestação ├ fim do PT

O En8 sustenta o argumento pelo qual é solicitado o fim do PT. Nesse sentido, o termo corrupção é reescrito por PT por sinonímia, e PT é reescrito por capeta, por expansão e definição. Vejamos o DSD de PT:

Quadro 11. DSD de PT.

Corrupção ┤ **PT** ├ Capeta

Por fim, pode-se chegar a seguinte projeção interpretativa: a) O manifesto é pelo fim do PT; b) o PT é corrupto, logo, é do Capeta. O capeta é o próprio mal, é o corrupto. É o inimigo.

Conclusão

É possível constatar, de acordo com os procedimentos de análise da SA, as relações entre os sentidos dos enunciados PT, Lula e Dilma são elementos argumentativos e sustentam argumentativamente os sentidos de Impeachment nos textos das materialidades observadas, sendo possível sustentar conclusões de que as manifestações não eram a favor de um procedimento técnico-político-jurídico, mas em prol da extinção de uma partido político, a favor da aplicação da pena – de preferência de morte – a determinados bandidos corruptos. Este papel só cabe ao juiz-herói. Aquele que enfrenta o mal. Aquele que derrota o próprio capeta.

Referências

ARAUJO, Gabriel Antunes. *Morfologia não-concatenativa em Português: os portmanteaux.* Cadernos de Estudos Linguísticos 39. Unicamp. 5-21. 2000.

GUIMARÃES, Eduardo. *Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano.* Letras, n. 26, p. 53-62, 2003.

_____. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação.* 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. *Domínio semântico de determinação.* In: GUIMARÃES, E. ; MOLLICA, M.C. A palavra: forma e sentido. Campinas: Pontes, RG Editores, 2007.

_____. *Enumeração funcionamento enunciativo e sentido.* Cad.Est.Ling., Campinas, 51(1): 49-68, Jan./Jun. 2009

_____. *Argumentatividade e argumentação.* Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 9 - n. 2 - p. 271-283 - jul./dez. 2013.

SESSÃO TEMÁTICA

ENTRECRUZAMENTO DE GÊNEROS E LINGUAGENS NA LÍRICA CONTEMPORÂNEA

ANTONIO EDUARDO SOARES LARANJEIRA[1]

Introdução

A abordagem teórico-crítica da poesia contemporânea tem frequentemente demonstrado a necessidade de deslocamentos no campo dos estudos literários, no tocante às teorias da lírica mais cristalizadas. Ainda, o modo como se compõem os textos de poetas como Marília Garcia, Alberto Pucheu, Victor Heringer, Bruno Brum, Augusto Massi – para estabelecer um breve e panorâmico recorte dentro do amplo universo da lírica contemporânea – expõe como problema a própria pretensão de se totalizar uma reflexão sobre a poesia, a partir de uma teoria da lírica. A constituição intertextual e intermidiática[2] das produções dos artistas mencionados representa não apenas a fragilidade das fronteiras entre gêneros literários, mas, além disso, o que Florencia Garramuño (2014) aborda como "literatura fora de si", "arte inespecífica" ou "campo expandido", amparada na instabilidade relativa ao "transbordamento de limites" que perpassa a literatura contemporânea.

---

1. Doutor em Letras, UFBA, Professor de Teoria da Literatura do Departamento de Fundamentos para o Estudo das Letras.

2. Conforme define Claus Clüver (2007, p.16), "Intermidialidade implica cruzamento de fronteiras" entre diferentes mídias. Irina Rajewski (2012) desenvolve reflexões em torno do que concebe como uma abordagem literária da intermidialidade e as propõe através a descrição de grupos de fenômenos, cujas qualidades intermidiáticas são passíveis de se indentificar. Rajewski sistematiza em três subcategorias os processos intermidiáticos: as referências intermidiáticas, a combinação entre mídias e a transposição intermidiática. Na transposição intermidiática, observa-se a "transformação de um determinado produto de mídia [...] em outra mídia" (RAJEWSKI, 2012, p.24), ao passo que a combinação de mídias pode ser resumida como um gesto decorrente da combinação de ao menos duas mídias diferentes. As referências intermidiáticas correspondem à evocação ou à imitação de um meio por outro em sua materialidade.

Com base na leitura de alguns poemas selecionados da produção dos escritores destacados, pretende-se refletir sobre os processos intertextuais e intermidiáticos explorados na lírica contemporânea brasileira e suas possíveis implicações artísticas e teórico-críticas. Através disso, acredita-se que é possível compreender como – pela mobilização de elementos do cinema, da música, da cultura pop, além da própria literatura – se desenvolvem poéticas diversas, atravessadas por recursos que desestabilizam não somente as categorias convencionais de gêneros literários, mas também resultam em uma produção pautada pela porosidade dos limites entre linguagens; entre ficção e realidade; ficção e teoria; cânone literário e cultura pop.

Marília Garcia (2014), em *Um teste de resistores*, apresenta um conjunto de poemas em que as primeiras impressões de leitura permitem constatar o que teorias sobre gêneros literários já expunham desde as primeiras décadas do século XX: de acordo com Anatol Rosenfeld (2006), inspirado pelo raciocínio de Emil Staiger (1997), em *Conceitos fundamentais da poética*, não existe pureza de gêneros, a não ser em termos ideais. Sendo assim, pode-se afirmar que os poemas que compõem o livro são constituídos explicitamente por traços líricos e narrativos, se pensados por esse prisma, que parece se orientar ainda por uma busca pela definição de limites, pela comparação que se pauta pela lógica do estabelecimento de semelhanças e diferenças.

No poema "Ztaratztaratsztaratztaratztaratztaratztaratz", embora seja pertinente recorrer à problemática da intersecção dos gêneros pelos modos já consolidados nos estudos literários, tal abordagem se mostra insuficiente para lidar com os transbordamentos propostos pelo trabalho de Garcia, como se observa desde a primeira estrofe:

> um dia estava com a diana no café maya em laranjeiras
> e meu telefone tocou atendi e era o mariano
> me convidando para participar da noite de abertura
> da exposição dos poetas marginais
> no instituto moreira salles
> ele queria reunir poetas marginais ao lado de
> jovens poetas e perguntou se eu toparia dizer coisas
> no microfone para esta homenagem

no dia 9 de agosto de 2013
aceito o convite contente de poder encontrar os amigos
e de me aproximar da poesia dos anos 70
mas já pensando e rindo dos comentários
e críticas que viriam
não só aos poetas marginais
mas também a quem aderisse o festejo
incluindo a mim mesma claro
(GARCIA, 2016, p.71).

Apesar do *eu* que se constitui como a voz que fala no texto, percebe-se o teor narrativo, prosaico, do poema, o que, de fato, explicita o entrecruzamento de gêneros. Todavia, o texto expõe também certa auto-reflexividade que, longe de estabelecer uma autonomia do texto com relação ao mundo – tal como assinala Hugo Friedrich (1978), ao refletir sobre *A estrutura da lírica moderna* –, o poema se abre, aproximando-se do que Garramuño denomina literatura fora de si.

O que está sendo descrito, narrado, é a situação de um convite para participar de uma homenagem aos poetas marginais, evento com tempo e espaço definidos, ocorrido no Rio de Janeiro, em 2013. Desde o título do texto, pode-se perceber a referência à poesia marginal, pela incorporação (também no poema) do que figura nas *margens* do livro de poemas *Ximerix*, de Zuca Sardan (2013) – que combina desenhos do próprio poeta com os versos e as palavras dispostas nas bordas –, sobre quem Marília falaria/falou no evento no Instituto Moreira Salles. O tópico das margens (do texto ou do campo literário), da poesia marginal, é posto desde o princípio, seja pelo que observa Florencia Garramuño, acerca da indistinção entre o ficcional e real (visto que trata de uma homenagem a poetas que fazem parte da história da literatura brasileira), seja no que se refere ao discurso crítico que se constitui em torno da poesia marginal e suas repercussões na contemporaneidade.

O sujeito do poema de Garcia não busca assim *expressar a sua interioridade*, mas não necessariamente se furta a falar de si. O café com “diana”, o telefonema “[d]o mariano” são alguns dos elementos que remetem à possibilidade de “encontrar os amigos, além de se “aproximar da poesia dos anos 70”. Em artigos sobre a poesia de Ramon Mello, Caio Meira e Marcelo Montenegro (LARANJEIRA 2013; 2017),

a noção de sujeito lírico *voyeur* é desenvolvida, considerando-se a pertinência de se falar de um eu-lírico que mobiliza elementos disponíveis no meio cultural (tanto da literatura canônica, como das produções da cultura pop) para se constituir enquanto sujeito, unidade ao mesmo tempo provisória e estilhaçada. Por meio de uma analogia com o pensamento de Silviano Santiago (2002) acerca do narrador pós-moderno (compreendido como *voyeur*), que diz de si mesmo ao se extrair da ação narrada, o sujeito lírico dos textos de Mello, Meira e Montenegro se constituiria a partir do olhar lançado sobre o mundo e do falar sobre o outro – como na estética da existência, tópico explorado por Michel Foucault (2004) – descentrando, por consequência, o *eu*, pressuposto como essência.

É possível relacionar essa concepção, com o que afirma Garramuño sobre arte inespecífica, literatura fora de si e campo expandido. Ao tomar como mote a instalação de Nuno Ramos, intitulada *Frutos estranhos*, a teórica argentina expõe a necessidade de se pensar, para a literatura contemporânea, acerca das (im)possibilidades de definir origens, gêneros, limites, visto que – lançando mão de outras mídias ou através de recursos intertextuais, em uma mesma forma de expressão – esse *modus operandi* da poesia contemporânea permite atravessar espaços heterogêneos, promover práticas de não-pertencimento e, com isso, a constituição de "comunidades expandidas". Tais comunidades, longe de se apresentarem como tradições nacionais ou espaços fixos e fechados, precisam ser vistas, conforme Garramuño (2014, p.44) como "fluxos contingentes de amizades, leituras e mútuas inspirações transnacionais".

Considerar a literatura fora de si implica, portanto, reconhecer que, ao se propor o deslocamento de noções como especificidade, originalidade, propriedade, as formas discursivas resultantes possibilitam suscitar questões de múltiplas ordens, por conta de seu caráter intertextual e/ou intermidiático. Sobre isso, afirma Garramuño (2014, p.38), ao refletir sobre a produção de Bernardo Carvalho:

> [...] graças a essa diversidade encontram lugar no texto preocupações e problemas provenientes dos mais diversos "campos" e disciplinas: a antropologia, a política, a literatura, mas também a fotografia o que faz do romance [e também de outros gêneros] muito mais que um espaço de preocupações literárias, ficcionais ou de construção artística.

No caso do poema de Marília Garcia em questão, além da porosidade entre os limites da poesia e da prosa, implodem-se também as fronteiras entre arte e vida, literatura e discurso teórico-crítico, o que requer um estudo comparado que ultrapasse os parâmetros que envolvam a busca por semelhanças e diferenças, mas que tenham em conta ser preciso atentar para os fluxos, os contatos e estabelecer conexões conceituais entre os textos. O encontro com os amigos, no poema, e com a poesia dos anos 1970 faz do texto de Garcia um texto descentrado e desterritorializado, cuja abordagem demanda uma atitude transdisciplinar, como problematizam, por exemplo, Evelina Hoisel (2000) e Eneida Maria de Souza (2002).

Evelina Hoisel (2000, p.219), ao afirmar que se encontram no âmbito da filosofia as primeiras reflexões sobre a literatura, atribui-lhe o *status* de "uma instituição apátrida, desterritorializada, nômade". Para a teórica, isso deixa explícito que as discussões em torno do literário podem ser compreendidas como discursos que sempre transitaram por "espaços múltiplos de saberes" (HOISEL, 2000, p.219). Por esse viés, problematizar a respeito de uma crise da Teoria da Literatura enquanto disciplina autônoma, como também o faz Eneida Maria de Souza (2002), é parte de um processo metacrítico que envolve, inclusive, a figura do escritor moderno, descrito por Hoisel como múltiplo (poeta, teórico, crítico, historiador). Para ambas as teóricas, o campo dos estudos literários assume uma postura transdisciplinar para lidar com questões que ultrapassam o debate sobre o valor estético, de modo a compreender o literário considerando os trânsitos possíveis, não somente entre os diferentes campos do saber, mas também entre a própria literatura e outras mídias.

Não é por acaso que os textos de que aqui se trata (à exceção de *Um teste de resistores*) foram publicados pela Luna Parque Edições, selo independente criado por Marília Garcia e Leonardo Gandolfi. Isso possivelmente diz muito do que Garramuño (2014, p.28) entende pelos modos como essa arte inespecífica, ao mobilizar "um sentido comum [...], uma situação, um afeto ou um momento que, ainda quando possa ser muito pessoal, nunca acaba por definir-se através da individualização de uma marca de pertencimento", ao mesmo tempo fornece as condições necessárias para a formação de comunidades heterogêneas. Nesse sentido, a partir da noção do *passo de prosa*, tomada de empréstimo de Giorgio Agamben, a teórica propõe interpretações para a tensão entre o lírico e o prosaico, além da relação entre pessoal e público, passíveis de observação nos textos dos poetas aqui mencionados.

Desde o poema de Garcia e nos poemas dos demais escritores, o teor narrativo e o jogo com as referências e linguagens, além de permitirem que se ultrapassem os limites do lírico (idealmente concebidos), são entendidos como "condições de possibilidade para essa poesia simultaneamente pessoal e impessoal, subjetiva e coletiva" (GARRAMUÑO, 2014, p.75). Em *Designação provisória*, os poemas de Alberto Pucheu e Victor Heringer expõem essas tensões ao operar com referências intertextuais e intermidiáticas como procedimento estético que se abrem indefinidamente para uma multiplicidade de sentidos. O poema "Love songs are back again", de Pucheu, é construído de modo a desestabilizar as demarcações de gênero, a separação entre vida e arte; pessoal e impessoal, explorando, possivelmente, um outro modo de ler e fazer poesia:

> A gente desconfia que está ficando velho
> quando no carro, depois de ter ido
> a um lançamento coletivo na Editora 7Letras,
> em que Leonardo Gandolfi e Victor
> Heringer lançavam, respectivamente, *Kansas*
> e *O escritor Victor Heringer*, sendo que este,
> infelizmente não veio de São Paulo, como eu achei
> que fosse vir, sobretudo, por uma postagem
> que ele fez no Facebook uma hora antes do evento,
> mas o Leo – ainda bem – veio, já que também
> está morando lá, veio sem a Marília Garcia,
> que está fazendo uma residência na cité des arts
> em Paris, mas veio, e que, horas depois, descobri
> com pena que também tinha um livro da Marília
> na coleção lançada, mas que eu , distraído,
> não vi, e, portanto não comprei nem ainda li, [...]
> (PUCHEU, 2015, p.27).

Se o passo de prosa está evidente nos primeiros versos do poema, a menção a livros lançados, editora e nomes de escritores compõe a situação pessoal representada no texto, estabelece um diálogo intertextual com as produções Gandolfi,

Heringer e Garcia, mas, sobretudo, como entende Florencia Garramuño sobre a presença de outros poemas e poetas na poesia de Tamara Kamenszain, "cria uma rede de afetos em que se sustenta – e com os quais se compartilha – o dizer do poema" (GARRAMUÑO, 2014, p 76).

A parceria com Heringer não poderia ser mais adequada. Na primeira parte de *Designação provisória*, o poema "planetas menores", de autoria de Victor Heringer, é construído a partir do recorte e enxerto de fragmentos de instruções oficiais para a denominação de objetos astronômicos. Tais instruções são encontradas no verbete "Designação provisória", da página de internet Wikipedia, e no item referente aos planetas menores, na página da União Astronômica Internacional (IAU, em inglês). Os textos são combinados com imagens desenhadas pelo próprio Heringer, que, a princípio, representariam objetos semelhantes a asteroides, como se observa na Figura 1, e passam a assumir sentidos e funções outras, destoantes do contexto de enunciação da astronomia.

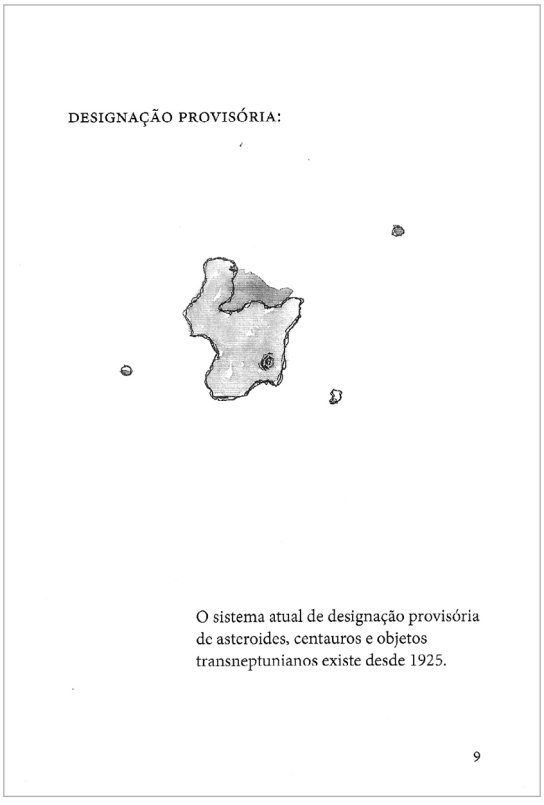


Figura 1: Página de abertura do livro *Designação provisória* (HERINGER;PUCHEU, 2015, p.9).

Na Figura 1, observa-se a incorporação das instruções para nomenclatura de asteroides, disponível na internet, transformada em poema e combinada com uma ilustração do poeta (que *pode* remeter a um asteroide), procedimento que se estende até o final. O texto da astronomia, transformado em versos, deixa de ser lido sob o protocolo de um manual de instruções para se abrir às possibilidades de relacioná-lo com questões referentes à propriedade, à representação (a diluição e os fluxos entre as fronteiras do real e do ficcional) ou ao próprio processo criativo como um jogo de territorialização e desterritorialização.

As relações entre arte e vida são exploradas com outros elementos nos textos de Bruno Brum e Augusto Massi. Em *Gabinete de curiosidades*, Massi (2016) constrói seus poemas a partir de experiências e objetos comuns, informações colhidas e compartilhadas, como em "Trituradora":

TRITURADORA
[1935]

Adolf Ehinger inventou
a primeira trituradora
elétrica de papel
A ascensão do nazismo
Acelerou a necessidade
de eliminar documentos
Hoje presta serviço aos
bancos, máfias, intelligentzia.
Políticos recomendam.
Para poetas pode ser
De grande serventia.
(MASSI, 2016, p.44)

O poema pode ser visto como resultante do trabalho com a "série e a coleção", considerados como passo de prosa. Como o próprio título sugere – *Gabinete de curiosidades* –, o livro se constitui através de um inventário de objetos, como o parafuso ou o *dual chip*, "que descentram o sujeito sem abandoná-lo, e, ao espargi-lo sobre o domínio da experiência comum, tornam a experiência íntima" uma experiência coletiva (GARRAMUÑO, 2014, p.72). O prosaico do dado sobre a criação da trituradora de papel no texto lírico é o que permite pensar para além da definição formal, redimensionando o potencial crítico, político, do texto, expandindo-o de modo que se abre "um espaço em que o comum e a comunidade se definem já não por essências compartilhadas [...], mas pela abertura desse espaço para o *outro* de si mesmo" (GARRAMUÑO, 2014, p.81).

Bruno Brum (2016) em *20 sucessos*, ao lançar mão disso que se pode chamar *escrita sampler*[3], no poema "A sobrevalorização do real", opera com estilhaços colecionados de manchetes de jornais, em momentos diferentes, e amplifica os sentidos dessas notícias. Dessa forma, segundo Garramuño (2014, p.39), apropriando-se do conceito de Jean-Luc Nancy, os fragmentos podem ser lidos como resultantes da *fractalidade* da obra, que extrapola o que a ideia de fragmentação poderia sugerir em termos da ambiguidade de sentidos: trata-se aqui de uma abertura dos sentidos:

3. A noção, apresentada por Mauro Gaspar assinala que "A escrita sampler é uma escritura-leitura. Todo escritor é leitor. O ato da escrita não se descola do ato de ler, nunca" (GASPAR FILHO, 2008, p. 169). Para o teórico, samplear é "Estar em trânsito e ser uma instância de trânsito. Trans significa atravessar e ser atravessado [...]" (GASPAR FILHO, 2008, p. 169, grifos do autor).

A SOBREVALORIZAÇÃO DO REAL

Nova forma de escrita primitiva pode ter sido criada há
[5 mil anos no Oriente.
Holograma de Hebe Camargo vai conversar com público
[em exposição.
Falso intérprete da cerimônia de Mandela diz ser
[esquizofrênico.
Roberto Carlos: "Cansei de mentiras"
"Toda minha vida é uma mentira", Norma Benguel.
China inaugura maior prédio do mundo, com praia e sol
[artificiais.
Índice Big Mac aponta para a sobrevalorização do real.
(BRUM, 2016, p. 12)

Quando deslocadas por Brum, as notícias, que reportam a episódios ocorridos na história, apesar de aparentemente inverossímeis, parecem colocar em questão as noções de real e representação, através do uso, não da ambiguidade, mas do jogo com a multiplicação dos significados das palavras. No poema as possíveis oposições que poderiam se estabelecer (real/ficcional; verdade/mentira; natural/artificial) são abaladas pelo modo como o poeta *sampleia* as notícias, abrindo espaço para um processo indefinido de leitura e reescrita.

Diante do breve percurso através da produção de alguns escritores contemporâneos, é possível pensar em algumas proposições conclusivas (ainda que provisórias), que permitam o desdobramento dos estudos sobre a inespecificidade da poesia contemporânea, sem necessariamente buscar identificar formas poéticas definidas: i) os trabalhos dos poetas em questão possibilitam entender a noção de

discurso literário pop[4] em articulação com a perspectiva de Florencia Garramuño, como parte dessa literatura fora de si, por conta dos transbordamentos que são propostos; ii) os processos intertextuais e intermidiáticos de construção dos textos são recursos frequentemente explorados na configuração da poesia contemporânea, entendida como uma arte inespecífica; iii) o trabalho estético desenvolvido por esses escritores simultaneamente instaura um debate em torno de questões referentes ao campo da literatura, mas pertinentes também a outros contextos, conferindo um potencial crítico e político a essa poesia. Por fim, longe da tentativa de estabelecer/estabilizar um novo gênero literário, a prática desses artistas (bem como a investigação em torno dela) busca operar preferencialmente nos interstícios, nas margens, nas brechas das linguagens.

Referências

BRUM, B.; CALIXTO, F. *20 sucessos*. São Paulo: Luna Parque, 2016.

CLÜVER, C. Intermidialidade. *Pós:* Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes. São Paulo. v.1, n.2, 2011, pp.8-23.

CRUZ, D. T. *O pop:* literatura, mídia e outras artes. Salvador: Quarteto, 2003.

FOUCAULT, M. *Ditos & escritos V*: ética, sexualidade, política. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004

FRIEDRICH, H. *A estrutura da lírica moderna*: da metade do século XIX a meados do século XX. Tradução de Marise M. Curioni. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

GARCIA, M. *Um teste de resistores*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

GARRAMUÑO, F. *Frutos estranhos*: sobre a inespecificidade na estética contemporânea. Tradução de Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

GASPAR FILHO, M. *Invasores de corpos*: atravessando o laboratório de Ricardo Piglia. 2008 . Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HERINGER, V.; PUCHEU, A. *Designação provisória*. São Paulo: Luna Parque, 2015.

4. Hoisel (2014), em *Supercaos*, concebe o discurso literário pop a partir da aproximação entre a literatura e outras linguagens, evocando um repertório proveniente da cultura pop, sobretudo, aquele explorado pela *pop art*. Também Cruz explora a conexão entre literatura e *pop art*, em *O pop: literatura, mídia e outras artes*, pontuando como os escritores exploram linguagem (por meio da incorporação de técnicas de outras artes, como o cinema), temática e mitos da cultura pop.

HOISEL, E. Novos Rumos: e a Teoria da Literatura?. *Estudos linguísticos e literários*, Salvador, v.1, n.25/26, pp. 215-231, jan./dez. 2000.
HOISEL, E. *Supercaos:* estilhaços da cultura em PanAmérica e Nações Unidas. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
LARANJEIRA, A. E. S. O sujeito lírico voyeur de Ramon Mello e Caio Meira. *Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea*. Rio de Janeiro, v.1, n.17, pp. 25-40, jun. 2013.
LARANJEIRA, A. E. S. Tranqueiras líricas: a poética de Marcelo Montenegro. In: GOMES, C. M.; CARDOSO, A. M. L.; RAMALHO, C. B.; SILVA, F. M. (Org.). *Imaginários literários:* memórias e estética pós-moderna. São Cristóvão: EDUFS, 2017, pp. 135-146.
MASSI, A.; MENEZES, L. *Gabinete de curiosidades*. São Paulo: Luna Parque, 2016.
RAJEWSKI, I. Intermidialidade, intertextualidade e 'remediação': uma perspectiva literária sobre a intermidialidade. Tradução de Thais Flores Nogueira Diniz e Eliana Lourenço de Lima Reis. In: DINIZ, T. F. N. *Intermidialidade e estudos interartes*: desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: UFMG, 2012, pp.15-45.
ROSENFELD, A. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
SANTIAGO, S. *Nas malhas da letra*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.
SARDAN, Z. *Ximerix*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
SOUZA, E. M. de. *Crítica cult*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
STAIGER, E. *Conceitos fundamentais da poética*. Tradução de Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

SESSÃO TEMÁTICA

ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO E A INFLUÊNCIA DOS SUJEITOS NA ESCRITA CONJUNTA

ANNE CAROLLINE DIAS ROCHA-PRADO[1]
MÁRCIA HELENA DE MELO PEREIRA[2]

Introdução

Neste trabalho, pretendemos observar o comportamento de dois sujeitos, enquanto escritores de um texto produzido conjuntamente, com o objetivo de analisar as estratégias de negociação utilizadas por uma dupla de estudantes universitários durante a produção conjunta de uma resenha, a fim de verificar de que maneira um influencia o *outro* nesse processo de negociação, fazendo com que um dos componentes da dupla sobressaia (ou não). Ancoramo-nos teoricamente, nessa empreitada, na concepção de gênero discursivo e na perspectiva dialógica da linguagem, ambas empreendidas por Mikhail Bakhtin (2011; 2014; 2018).

A noção de gênero, segundo Bakhtin (2011), está relacionada ao uso da linguagem em situações comunicativas reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem nos mais variados campos da atividade humana. De acordo com o teórico russo, a linguagem é essencialmente dialógica, e tem como objetivo a comunicação entre um falante e um ouvinte, entre o *eu* e o *outro.* Para o autor, a *real unidade da comunicação discursiva* é o enunciado, que está intrinsecamente ligado aos contextos verbal e extraverbal do discurso e às enunciações do *outro*. Dessa maneira, o *outro* é quem orienta a enunciação, uma vez que as escolhas linguísticas do sujeito falante são feitas sob a

1. Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGLin – UESB).

2. Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários e docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística, ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (DELL- PPGLin-UESB).

influência do destinatário e da sua resposta antecipada. Em termos bastantes simples, é possível dizer que o ponto de partida da dinâmica discursiva é a interação social.

Relacionados aos enunciados estão os gêneros do discurso. Bakhtin (2011) afirma que a linguagem atravessa todas as esferas da atividade humana, produzindo enunciados concretos e únicos, de acordo com as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. Assim, cada esfera elabora *tipos relativamente estáveis* de enunciados, denominados *gêneros do discurso*, que se caracterizam pelo conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Partindo das premissas acima, perguntamo-nos: Qual será o comportamento dos sujeitos, escrevendo um texto conjuntamente? Como se dá o processo de negociação da dupla até chegar ao produto final? De que maneira o *outro* influencia nas escolhas linguísticas? Quem irá sobressair em relação ao outro? São essas questões que buscaremos responder a partir de agora.

Dialogismo e gêneros do discurso

A noção de dialogismo é o princípio fundador da concepção de linguagem do filósofo russo Mikhail Bakhtin. Segundo o estudioso, a vida é naturalmente dialógica, e viver significa participar de um diálogo incessante, uma vez que em todas as manifestações humanas acontece uma intensa interação entre o *eu* e o *outro* (BAKHTIN, 2011). Para o autor, é impossível pensar o homem fora das relações dialógicas, pois estas penetram toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana (BAKHTIN, 2018). Portanto, de acordo com o pensamento bakhtiniano, a alteridade constitui o ser humano e seus discursos, uma vez que o *outro* é sempre indispensável.

De acordo com Bakhtin, o objetivo da linguagem é a comunicação entre o *eu* e o *outro*, entre o *falante* e o ouvinte. Segundo o autor, a *real unidade da comunicação discursiva* é o enunciado, que se constrói levando em consideração atitudes responsivas do falante e do ouvinte. Assim, o enunciado é delimitado pela *alternância dos sujeitos do discurso*: "O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva" (2011, p.275). O enunciado, enquanto unidade da comunicação, está intrinsicamente ligado aos contextos verbal e extraverbal do discurso e às enunciações do *outro.* Em termos bastantes simples, podemos dizer que o ponto de partida da dinâmica discursiva é a interação social.

Ainda, segundo o teórico, no processo da comunicação discursiva, toda palavra apresenta *duas faces*: ela parte de alguém e se dirige a outro alguém (2014). Para Bakhtin (2011), a construção de um enunciado só é possível na relação falante-ouvinte: "o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado" (BAKHTIN, 2011, p. 305).

Além disso, para o pesquisador, o *outro* é quem orienta a enunciação, uma vez que as escolhas linguísticas do sujeito falante são feitas sob a influência do destinatário e da sua resposta antecipada. Segundo Bakhtin (2011), a construção de um enunciado só é possível na relação falante-ouvinte, eu-*outro*: "o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado" (BAKHTIN, 2011, p. 305).

Cabe acrescentar que, na perspectiva bakhtiniana, o papel ativo do *outro* na construção de enunciados não está relacionada apenas a outro sujeito, outro interlocutor: o *outro* é também o (s) outro (s) discurso (s) que atravessam toda a enunciação. Bakhtin (2011) afirma que "cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados" (BAKHTIN, 2011, p. 297). O que é produzido na comunicação discursiva é um *tecido de muitas vozes*, que se relacionam entre si. Nesse sentido, o teórico declara:

> O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras dos outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2018, p. 223).

Em outras palavras, ao produzir um discurso, o indivíduo sempre leva em conta outros discursos. Dessa maneira, todo discurso é atravessado por discursos alheios, que são carregados de expressão e juízos de valor, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.

Ainda, segundo Bakhtin (2011), a linguagem atravessa todas as esferas da atividade humana, produzindo enunciados concretos e únicos, de acordo com as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. Para o autor, o enunciado deve ser visto como um elo da cadeia comunicativa e da relação com outros enunciados veiculados a ele. Esses enunciados conhecem uns aos outros e se refletem uns nos outros, e cada um possui em seu todo ecos e ressonâncias de

outros enunciados. Vale salientar que um enunciado se liga a outros pela identidade da esfera de comunicação discursiva da qual faz parte. Considerando a diversidade dos campos da atividade comunicativa, o filósofo define *gêneros do discurso* como *tipos relativamente estáveis* de enunciados, que que se caracterizam pelo conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

De acordo com o teórico, toda e qualquer atividade comunicacional só é possível por meio de gêneros discursivos. A *intenção discursiva* do discurso ou a *vontade discursiva* do falante se realizam, antes de tudo, a partir da *escolha de determinado gênero do discurso.* E, uma vez que a atividade humana é inesgotável, a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas e utilizamos um vasto repertório com segurança e habilidade, muitas vezes até de maneira inconsciente, pois os gêneros chegam à nossa experiência e à nossa consciência quase da mesma forma que a língua materna: por meio da comunicação discursiva viva.

Em se tratando deste trabalho, levantamos o seguinte questionamento: De que maneira o diálogo entre nossos dois interlocutores acontece, no processo de negociação na escrita conjunta? É o que veremos na próxima seção.

Análise dos dados

O grande diferencial deste trabalho é o *corpus* que possuímos, composto de dados do processo de construção de uma resenha acadêmica escrita por D. e G., estudantes do curso de Letras Vernáculas de uma universidade pública, a partir do curta metragem *Vida Maria*. Esses dados são: a gravação de áudio do momento da elaboração textual, em que a dupla conversa a respeito da apreensão do gênero resenha; a gravação de áudio de uma entrevista posterior feita com a dupla, questionando-a a respeito das operações de reescrita realizadas; transcrições dessas duas gravações; o rascunho do texto e o texto considerado pronto pelos escreventes. Esse *corpus* é fundamental para a realização de uma análise como a que propomos, pois é através desse material que teremos acesso às estratégias de negociação da dupla, e poderemos verificar se há influência de um sujeito sobre o *outro*.

Passemos então, a observar o comportamento de D. e G., nossos sujeitos de pesquisa, enquanto escritores de um texto produzido conjuntamente. Como dispomos de pouco espaço, apresentaremos apenas alguns exemplos a título de ilustração.

Levando em consideração os postulados bakhtinianos, o que veremos nos dados apresentados abaixo é o processo de comunicação discursiva que ocorre entre dois sujeitos socialmente organizados, que realizam um diálogo contínuo entre si e com outros discursos. Esses sujeitos são, ao mesmo tempo, o *eu* e o *outro*, e orientam toda a enunciação, influenciando e sendo influenciados nas suas escolhas textuais.

Primeiramente, vamos observar o momento inicial da produção textual, em que a dupla diverge quanto as estratégias utilizadas por cada um quanto ao planejamento textual que se deve fazer antes de se começar a escrever um texto:

G: Cê... Cê gosta de começar como?
D: Bom, todo texto que eu vou fazer, eu faço um esqueminha do que que eu vou abordar no texto. Independente se é resenha, se é... qualquer coisa.
[...]
G: Vai fazer escrito?
D: É.
G: Independente do, do tipo do texto, você faz assim, é?
D: Independente. Eu planejo o texto, como vai, como vai ser o texto.
G: Cê não tem assim, mais ou menos esquematizado na cabeça por gênero não? Por exemplo, artigo, aí, cê já sabe como vai começar.
D: Entendeu? Cê faz como?
G: Ué, já tá na minha cabeça aqui, que que é uma resenha, como se configura, por onde vou começar, como é que tá o meio, depois o fim... Assim.

Como vemos, enquanto D. planeja o texto, utilizando um esquema escrito, G. parece fazer esse planejamento mentalmente. Todavia, essa diferença de estratégias acabou gerando divergência, pois, com o esquema mental, G. poderia ir direto para a produção textual; já D., antes de começar a escrever o texto propriamente dito, teria que elaborar um esquema prévio. Durante a entrevista que fizemos posteriormente, D. nos explicou como eles resolveram esse conflito:

D: Nesse sentido, G. não entendeu como eu queria fazer. Então, assim, a gente montou um esquema e aí, depois, acabou montando o mesmo esquema de forma amplificada, e deu no mesmo, vai ficar uma resenha do mesmo jeito. O que vai mudar o meu esquema de planejamento textual é o gênero... Independente...

A estudante ainda acrescenta:

D: Na verdade, a gente não intentou fazer cada um o seu esquema. Ele me perguntou se eu conhecia, se eu já tinha feito o gênero resenha. Aí, a gente começou elaborar o texto, abordando os aspectos né? Eu coloquei assim: A gente vai falar disso, vai falar disso, vai falar disso, e aí, no decorrer da conversa, ele reaproveitou esse esquema incorporando outros elementos. Quer dizer, ampliando os elementos né? Então, ficou um esquema...

A partir dos dados processuais acima, podemos constatar que, nesse momento da produção textual, D. conseguiu influenciar G., na medida em que não abriu mão de fazer seu esquema escrito, o que acabou refletindo nas escolhas de G, que "reaproveitou esse esquema incorporando outros elementos". Assim, vimos não apenas um intenso diálogo entre os interlocutores, mas, também, um diálogo entre discursos. É bem verdade que, ao produzir um discurso, o indivíduo sempre leva em conta outros discursos que se relacionam entre si, mas, nesse caso em específico, essa relação fica bastante clara quando percebemos que o texto final foi produzido, primeiramente, a partir do curta metragem, e, segundo, a partir do esquema elaborado por D.

Adiante, os estudantes discutem sobre a maneira como deveriam começar o texto. G. argumenta que gosta de fugir dos clichês, começando o primeiro parágrafo do texto de uma maneira diferenciada. Vejamos essa parte da conversa da dupla:

G: Que também, sabe como eu gosto de fazer, D.? Eu gosto de... De mudar, assim, o primeiro parágrafo, por exemplo, não começar, o vídeo... É... É... Esses... Esses inícios assim de texto que todo mundo faz.
D: Clichês, né?

G: Que todo mundo fala. Clichês. O vídeo tal, tal, por exemplo, você colocou que Márcio Ramos... Márcio Ramos em seu curta metragem tal, tal, tal, tal, entendeu?
D. : Hunrum.
G: De cerca de oito minutos...
D: Você quer começar como?
G: Não. Você concorda com o que eu disse?
D: Pra mim, tanto faz.
G: Então, nesse primeiro parágrafo, que seria a introdução, a gente pode falar... Márcio Ramos... Quem é o outro... O que tem o... Márcio Ramos como diretor...

No diálogo apresentado acima, uma afirmação em específico chama a nossa atenção. Ao ser questionada por G. se concorda ou não em fazer o início do texto de maneira diferente, fugindo aos clichês, D. responde: "Pra mim, tanto faz". Essa afirmação nos dá pistas de que G. está se sobressaindo em relação à D. na produção escrita, pois, ao dizer "tanto faz", D. dá a entender que não fazia diferença para ela começar ou não o texto com o que G. chama de clichês. Dessa forma, aparentemente, G. acaba dominando esse momento da produção.

Ainda sobre essa parte da conversa, queremos destacar a última fala de G., a qual colocamos propositalmente ao selecionar este fragmento, a fim de ilustrar que o posicionamento indiferente de D. fez com que a dupla acabasse seguindo pelo caminho tradicional. Bakhtin (2011) afirma que o falante aguarda uma *ativa compreensão responsiva*, e o ouvinte, ao compreender o discurso, ocupa uma *ativa posição responsiva*, concordando ou discordando, completando, reformulando etc. Todavia, nesse momento, percebemos que faltou uma *ativa posição responsiva* por parte de D. ao responder apenas "Pra mim, tanto faz" para a ideia do seu colega de iniciar o texto de maneira diferenciada. Dessa forma, G. preferiu não seguir adiante com sua sugestão.

Nesse ponto, voltamos a afirmação que fizemos acima de que, aparentemente, G. estaria dominando este momento da produção, pois a impressão que temos é que, já que para D. não faria diferença a maneira como o texto seria iniciado, G. aproveitaria para colocar a sua ideia no texto. Todavia, ao observamos o texto

pronto, verificamos que este começa da forma nomeada por G. de clichê. Vejamos o primeiro parágrafo da resenha tal como foi escrita:

> "Vida Maria" é um curta-metragem de aproximadamente oito minutos produzido por Márcio Ramos e Hérlon Robson, autor da trilha sonora. O vídeo aborda de forma caricatural a vida de várias Marias que vivem a triste realidade do sertão brasileiro e de como, mesmo ao passar das gerações, tudo se repete e nada muda.

Portanto, embora D. tenha adotado uma postura indiferente quanto ao início do texto, esse posicionamento (ou a falta dele) teve total influência sobre as escolhas de G.

Em outro momento, a dupla entra em um novo conflito: para quem o vídeo é indicado? Embora os dois estudantes concordem que o curta metragem é indicado para profissionais da educação, G acredita que a temática da obra permite que esta seja indicada a um público muito maior. Vejamos:

> D: Bora lá. Agora, pra quem destina o... o...
> G: Bom, quando eu vou falar dessa questão, de quem, pra quem é indicado o filme, eu gosto de, primeiro, voltar mais pra questão, né? Que eu acho que ele tá voltado pra questão da educação, profissionais da educação de Língua portuguesa e depois eu digo assim...
> D: Não só serve pra Língua Portuguesa.
> G: Não. Não. Isso que vai alfabetizar, entendeu? Quem vai alfabetizar é professores de língua portuguesa e professor de pedagogia.
> D: Também se associa a questão histórica.
> G: Então, indicado para profissionais da educação, concordo.
> D: Concordo. Educação, concordo.
> G: Mais precisamente....
> D: Agora pode ter uma abordagem, pode ser...
> G: Não.
> D: Uma abordagem...
> G: Não, é só isso.
> D: Uma abordagem histórica, né?

G: É não. É só isso, é porque assim, porque eu também já tinha assistido ao filme, a esse vídeo na disciplina da educação. Então, eu acho que é pra esse, pra esse tipo de gente. O vídeo foi feito pra perceber que a, a realidade do, da educação da, da alfabetização pode mudar a realidade das pessoas.
D: O vídeo não fala disso.
G: Bom, as inferências que eu tô fazendo, tô querendo dizer assim... mais precisamente, ó, indicado para profissionais, mas não significa que é só eles não, mas é justamente isso que eu queria falar.
D: Pois é, foi o que eu disse.
G: Então, a gente coloca que é indicado a essas pessoas, e, também é dos alunos.
D: Ah, é... Pra esses profissionais e interessados.
G: Interessados?
D: Interessados, pessoas que se interessam com a própria temática.

O que vemos no diálogo acima são posicionamentos ideológicos construídos socialmente. G. acredita que o vídeo é indicado para profissionais da educação, pois ele faz refletir sobre a realidade da educação e sobre como a alfabetização pode mudar a realidade das pessoas. Nesse sentido, para ele, o vídeo, então, é indicado para quem vai alfabetizar. D., por sua vez, até concorda que a obra seja indicada para profissionais da educação, mas destaca que há uma questão histórica por trás e, sendo assim, o curta é também indicado a qualquer pessoa que se interesse pela temática do vídeo. No texto final, há influência tanto de um quanto de outro escrevente, como podemos observar no fragmento abaixo, retirado do texto final:

> O vídeo "Vida Maria" é indicado tanto aos profissionais da educação, mais precisamente àqueles que lidam com alfabetização, quanto ao público em geral, por se tratar de uma temática recorrente: a questão do aprendizado da escrita e a possibilidade de mudança de vida que ele, eventualmente, traria.

Como vemos, tanto o posicionamento de G. de que o vídeo é indicado a profissionais da educação que lidam com a questão da alfabetização, quanto o posicio-

namento de D. de que o vídeo interessa, também, a outras pessoas, aparecem no texto. Todavia, G. parece se sobressair, pois há no texto informações com as quais D. não concorda, qual seja: no diálogo que expomos anteriormente, G. declara que o vídeo foi produzido para mostrar que a educação pode mudar a realidade das pessoas; D., por sua vez, afirma que o vídeo não trata disso. Todavia, no texto pronto, aparece a frase "por se tratar de uma temática recorrente: a questão do aprendizado da escrita e a possibilidade de mudança de vida que ele, eventualmente, traria", mostrando que o posicionamento de G. prevaleceu.

Isso acontece porque a comunicação discursiva só se concretiza no contexto sócio histórico real, o que implica um contexto ideológico real. De acordo com Bakhtin (2014), toda palavra é sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico, ou seja, toda palavra carrega uma carga de valores que expressam opiniões, choques e contradições da sociedade.

Por último, vejamos outro momento da produção da resenha:

D: E outra coisa que você falou no início.
G: Hum?
D: Da de retomar é, a, os autores né? Que falam lá. O filme de Márcio Ramos, trilha sonora de Hérlon Robson.
G: Hunrum.
D: Né isso? É... É o tempo todo com essa nota de pesar, não é uma, uma, um som alegre.
G: É um... No caso um lamento.
D: É um enredo assim, um enredo não, porque é música né? Uma palavra aí.
G: Ah, cê fala as, a sonoplastia.
D: Isso. É uma, uma, um tom assim pesaroso, não é? Uma...
G: Da música ou do vídeo em geral?
D: Da música que associa ao vídeo, né? Porque não ia colocar uma música que tipo assim, uma...
G: Então você tá falando que o aspecto da sonoplastia do vídeo tem características do, do... Vou botar trilha... A trilha sonora do vídeo apresenta características, é... De lamentos. Assim?

De acordo com a fala de D., inicialmente, G. havia comentado a respeito da trilha sonora do vídeo. Nesse momento, D. retoma ao que G. havia dito. Isso mostra que D. foi influenciada pela ideia de G. de falar sobre a trilha sonora do filme. Por outro lado, G. é influenciado por D. nas escolhas lexicais utilizadas para descrever a trilha sonora. Nesse momento da produção, portanto, as influências que um tem sobre o outro não permitiram que apenas um deles se sobressaísse, pois, ao mesmo tempo em que D. concordou em colocar no texto a ideia de G., G. concordou com a maneira como essa inserção seria feita. Aqui, sem a ocorrência de nenhum conflito, vemos os estudantes sendo o *eu* e, também, sendo o *outro*, orientando a enunciação, influenciando e sendo influenciados nas suas escolhas.

Considerações finais

Nosso objetivo com este trabalho foi observar o comportamento de dois sujeitos universitários, D. e G., enquanto escritores de um texto produzido conjuntamente, com vistas a analisar as estratégias de negociação utilizadas pelos estudantes, e verificar de que maneira um influencia o *outro* nesse processo de negociação, fazendo com que um dos componentes da dupla sobressaia.

Nos dados processuais que analisamos, vimos dois sujeitos socialmente organizados, realizando um diálogo contínuo entre si e com outros enunciados, em um processo ativo de comunicação discursiva. Sujeitos estes que orientam toda a enunciação, influenciando e sendo influenciados nas suas escolhas, sendo, ao mesmo tempo, o *eu* e o *outro.*

Primeiramente, pudemos observar a dupla discutindo a respeito das estratégias de planejamento que cada um utiliza para iniciar um texto. Nesse momento, foi possível perceber a influência de D. sobre G., que acabou cedendo à elaboração do esquema de D. e, ainda, utilizou esse esquema no momento de fazer suas escolhas. Aqui, verificamos também que houve um diálogo bastante perceptível entre discursos: o texto final foi produzido, primeiro, a partir do curta metragem, e, segundo, do esquema elaborado por D.

Em seguida, enquanto observamos o momento em que os escreventes discutem a respeito de como começar o texto, somos levados, inicialmente a acreditar que G. está se sobressaindo em relação a D., visto que este dá a entender que não

fazia diferença para ele começar ou não o texto com o que G. chama de clichês. Todavia, influenciado pela postura indiferente de D., G. não coloca a sua ideia no texto, que acaba sendo iniciado da maneira que ele acredita ser clichê.

Adiante, identificamos um diálogo repleto de posicionamentos ideológicos construídos socialmente, que acontecem devido ao fato de que a comunicação discursiva só se concretiza no contexto sócio histórico real, o que implica um contexto ideológico real. Nesse momento da produção textual, observamos concordâncias e discordâncias de natureza ideológica, que, no texto pronto, mostra que os posicionamentos de G. tiveram maior influência, como foi o caso da sua opinião a respeito da educação mudar a realidade das pessoas, que, embora D. não concordasse, acabou sendo registrada na versão final do texto.

Por fim, vemos atitudes responsivas dos dois interlocutores, que resultam em influência de ambas as partes, não permitindo que apenas um dos indivíduos se sobressaísse.

A partir dessas observações, podemos afirmar, primeiramente, que os dois escreventes utilizam maneiras de textualizar bem diferentes, e somente através do processo de negociação conseguem chegar a um senso comum: é a comunicação discursiva viva, em que o falante aguarda a resposta do ouvinte, espera uma "ativa compreensão responsiva", e o ouvinte, ao compreender o discurso, ocupa uma "ativa posição responsiva", concordando ou discordando, completando, reformulando etc. Vale acrescentar que, nesse processo de negociação, tanto D. quanto G. tiveram influência um sobre o outro, todavia, na maior parte da produção, D. acaba dominando, embora de maneira sutil, fazendo com que suas escolhas se sobressaiam no texto.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico da linguagem).16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski.* Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

SESSÃO TEMÁTICA

ESTUDO DA CATEGORIZAÇÃO E CONCEPTUALIZAÇÃO DE CACHORRO E CACHORRA EM MÚSICAS DO CANCIONEIRO POPULAR BRASILEIRO

ELISÂNGELA SANTANA DOS SANTOS[1]
MARIANA ARGOLO BARRETO[2]

Introdução

Com este texto, tem-se por objetivo apresentar notícias acerca de um estudo, ainda em fase inicial, sobre a categorização e a conceptualização dos itens lexicais *cachorro* e *cachorra*, à luz dos princípios da Linguística Cognitiva, mais especificamente da Semântica Cognitiva, da Teoria da Metáfora e da Metonímia Conceptuais e da Teoria do Protótipo, a partir de um *corpus* constituído por letras de músicas populares brasileiras de diferentes gêneros.

Partimos da constatação de que as duas lexias em questão, objetos do presente estudo, possuem múltiplos sentidos interconectados entre si e evidenciam categorizações e conceptualizações metafórico-metonímicas, em decorrência da mente corporificada dos falantes/escreventes/compositores/leitores, que, em interação com a sociedade que os circunda, temporal e espacialmente situada, constroem sentidos e projetam experiências e conhecimentos de um domínio fonte físico-espacial mais conhecido, que no caso aqui estudado é relativo a animal, para outros domínios experienciais, considerados alvo, mais abstratizados, a exemplo do próprio ser humano e da sua sexualidade.

Para discutirmos essas questões, fizemos um estudo qualitativo, assumindo uma abordagem de cunho introspectivo, uma vez que entendemos a construção do

1. Doutora em Letras (UFBA) e Professora Adjunto (UNEB).

2. Graduanda em Letras (UNEB) e bolsista de Iniciação Científica (CNPq).

significado como reflexo da interação do ser humano com o que está à sua volta e, por conseguinte, da sua compreensão de mundo. Dividimos o texto em quatro seções, com vistas a expor alguns resultados preliminares sobre o que foi pesquisado, de modo que temos esta introdução, em que esboçamos as primeiras palavras sobre o tema do nosso estudo; na sequência, mais especificamente na seção 1, apresentamos algumas informações sobre os processos de categorização e conceptualização; na seção 2, discorremos sobre a significação dos itens lexicais *cachorro* e *cachorra*, constantes de algumas letras de músicas populares brasileiras que selecionamos e, no final, tecemos as nossas considerações parciais sobre o que foi abordado.

Algumas breves palavras sobre os processos de categorização e conceptualização

A categorização

Entendemos categorização como "o processo mental de identificação, classificação e nomeação de diferentes entidades como membros de uma mesma categoria" (SILVA, 1997, p. 6). As associações entre esses membros são frequentemente estabelecidas por processos conceptualmente metafóricos e metonímicos. Entretanto, os estudos sobre categorização não são recentes nem uniformes e a discussão sobre essa temática remonta à Antiguidade Clássica. Sendo assim, temos abordagens distintas para o mesmo fenômeno, daí falarmos de teoria clássica, teoria natural e teoria do protótipo, em suas versões *standard* e ampliada.

Segundo Taylor (1989, p. 22-24), entre os aspectos que se sobressaíram no modelo clássico de categorização, podemos citar: a) a definição das categorias a partir de um conjunto fixo de propriedades consideradas necessárias e suficientes; b) o fato de as categorias possuírem fronteiras claramente delimitadas e c) o fato de todos os membros de uma categoria apresentarem estatuto semelhante. Isso pressupunha que se um elemento não partilhasse traços comuns em relação a outros elementos não faria parte de uma mesma categoria. Nessa perspectiva, os conceitos eram objetivos e *desembodied*, ou seja, não corporizados, conforme designou Johnson (1987), pois não havia relação entre significado e experiência humana. Isso significa dizer que o conhecimento linguístico, de acordo com essa teoria da categorização, era dissociado do enciclopédico e, portanto, autônomo e não experiencial.

Em 1953, uma nova concepção de categorização, também conhecida como Teoria Natural, foi difundida por Ludwig Wittgenstein, autor do livro *Investigações Filosóficas*. Ao questionar quais as propriedades definidoras da categoria *jogo*, ele notou que os seus vários membros não compartilhavam nem, muito menos, precisavam compartilhar de um conjunto de propriedades comuns, ao contrário do que se pregava até então, o que o levou a afirmar que uma categoria não é estruturada em termos de características criteriais partilhadas, mas por uma rede de similaridades que se entrecruzam, denominadas de "parecenças de família", pois nem todos os seus membros partilham os mesmos traços, podendo estabelecer relações de semelhança aproximadas ou distanciadas, tal como ocorre entre os integrantes de uma mesma família dos reinos animal e hominal.

Algumas décadas depois, a pesquisadora Elianor Rosch, juntamente com sua equipe, observou, por meio de estudos baseados na aplicação de testes, inquéritos e experiências com informantes, conforme recomendam os estudos psicolinguísticos, que as categorias, em geral, tinham melhores exemplares (muitas vezes definidos por critérios que iam desde a escolha dos falantes à frequência de uso) e organizavam-se, de forma gradual, em torno de um significado nuclear que era representado por um membro típico, denominado "protótipo", com o qual outros membros, mais periféricos, se associavam por similaridade. Essa teoria ficou conhecida como a Teoria Standard do Protótipo.

No entanto, a falta de precisão terminológica e o fato de considerar o protótipo uma entidade unificadora, organizadora da categoria ou ainda representante direta de um conceito foram alguns dos equívocos daqueles que idealizaram e estudaram as categorias sob o enquadramento psicolinguístico, fazendo com que surgisse um novo enfoque para o estudo desse tema. Ao refutar a ideia do protótipo como melhor exemplar da categoria e considerá-lo um efeito de prototipicidade (tese defendida por Rosch, nos estudos realizados em fins dos anos 70), a Teoria Experiencialista do Protótipo, difundida por George Lakoff, também conhecida como Teoria do Protótipo na sua versão "ampliada", "revisada" ou "polissêmica", conforme denomina Kleiber (1995, p. 159), propôs um novo olhar sobre o processo de categorização e sobre os conceitos relativos ao protótipo, na década de 80, distinguindo-se, assim, não só da Teoria Clássica como da Teoria do Protótipo, na sua versão inicial.

Em vista dessas diferentes possibilidades de abordagens, vale dizer que examinamos os usos dos itens lexicais *cachorro* e *cachorra*, nas músicas estudadas na

seção seguinte, com o enfoque experiencialista, baseado nos pressupostos da Teoria Ampliada do Protótipo, vinculada à Linguística Cognitiva.

A conceptualização

Para a Linguística Cognitiva, o significado é perspectivista, experiencial, flexível e baseado no uso e a conceptualização é o reflexo da compreensão de mundo e, por conseguinte, da interação e percepção do ser humano com o que está à sua volta. Em outras palavras, nós conceptualizamos a partir de uma dada perspectiva, a qual pode basear-se em crenças, valores, atitudes coletivas ou individuais, formas de ver e conceber fatos e situações, de modo que entender e estudar os significados de palavras dentro de um determinado contexto pressupõe acessar o conhecimento enciclopédico das pessoas que as pensam e as proferem, por isso o estudo sociocognitivo do significado é interdisciplinar e baseado no uso.

Tal como defende Kövecses (2010, p.202), ao proferir que as metáforas conceptuais refletem a experiência humana e podem variar individual, social e diacronicamente dentro de uma mesma cultura, entendemos que o fator experiencial é um forte aliado nas conceptualizações de *cachorro* e *cachorra*, uma vez que o cão é um dos animais mais próximos do ser humano e seu companheiro há mais de mil anos. Desse modo, consideramos que os sentidos encontrados no *corpus* da nossa pesquisa refletem não só a percepção de características aparentemente comuns entre o comportamento do animal canino e do *homo sapiens*. Ademais, percebemos que os seus usos indicam determinados lugares de fala, posições sociais, relações de gênero, dentre outras questões que expressam percepções e comportamentos da sociedade brasileira.

Os usos dos itens léxicos *cachorro* e *cachorra* na música popular brasileira

Cachorro e *cachorra* em gênero musicais diversos

Não é de hoje que os usos de *cachorro* e *cachorra* para se referirem a homem e mulher, respectivamente, são empregados em músicas populares brasileiras de di-

versificados gêneros e por diferentes intérpretes, entre os quais podem ser citados Baby do Brasil, Waldick Soriano, Rita Lee, Claudia Leite, dentre outros.

Cachorro vagabundo, por exemplo, é um samba-choro, que foi composto por Alberto Ribeiro, em 1937, cantado inicialmente por Carmem Miranda e, mais tarde, gravado por Baby do Brasil e Maria Alcina. Para muitos, é um hino à libertação, por retratar o brasileiro como um ser livre, mestiço, que ase adapta às dificuldades e consegue sobreviver em meio às adversidades, tal como o cachorro vira-lata: "Eu gosto muito de *cachorro* vagabundo/ que anda sozinho no mundo/ sem coleira e sem patrão...". Nesse caso, fica evidente a categorização do povo brasileiro como *cachorro* e a sua conceptualização metonímico-metafórica: POVO BRASILEIRO É CAHORRO LIVRE.

Já no bolero *Eu não sou cachorro não*, de Waldick Soriano, datado de 1972, a relação é diferente, pois no caso específico dessa canção, o *cachorro* é o homem maltratado por uma mulher que não retribui o seu amor. O amor desfeito é, portanto, o mote da canção que foi popularizada no Brasil, na década em que surgiu, e que, ainda, hoje é conhecida, cantada e incluída nos repertórios de cantores românticos. Seus versos soam como um pedido de clemência, uma reclamação pelo descaso sofrido: "Eu não sou *cachorro,* não/Pra viver tão humilhado/Eu não sou *cachorro*, não/ Para ser tão desprezado": HOMEM APAIXONADO É CACHORRO ABANDONADO.

Por outro lado, em *Vida de cachorro*, composta também, em 1972, por Rita Lee, Arnaldo Baptista e Sergio Dias, encontramos a conceptualização de *cachorro* como homem submisso, apaixonado e desejado pela mulher: "Me dê sua pata peluda, vamos passear/Sentindo o cheiro da rua/Me lamba o rosto, meu querido, lamba/E diga que também você me ama/ Eu quero ver seu rabo abanando/Vamos ficar sem coleira/Vamos ter cinco lindos cachorrinhos/Até que a morte nos separe, meu amor! Nesse caso, temos a metáfora conceptual: HOMEM DESEJADO É CACHORRO SUBMISSO.

Alguns anos depois, em 2001, surge a música da banda Babado Novo, interpretada pela cantora Claudia Leite e intitulada *Safado, cachorro, sem-vergonha*, em que *cachorro*, mais uma vez, refere-se a homem, mas não como o protótipo do brasileiro livre, nem o coitadinho, nem o bonzinho ou fofinho desejado pelas mulheres. Muito pelo contrário, *cachorro* nessa música, é conceptualizado como o homem sem escrúpulo, explorador, preguiçoso e infiel: "Safado!*Cachorro*!Sem-vergonha!/Eu dou duro o dia inteiro/E você colchão e fronha.../E deixa de ser mulherengo homem/O

dia todo pensando em mulher/Você tá doido prá ficar sozinho/E tá querendo ficar a miguér...". Encontramos, portanto, a metáfora conceptual: HOMEM INFIEL E PREGUIÇOSO É CACHORRO.

***Cachorro* e *cachorra* no funk e no pagode**

Nas últimas décadas, vimos assistindo e vivenciando uma maior liberdade comportamental, sexual, o que tem se refletido nas diferentes formas de nos expressarmos por meio de múltiplas linguagens. Nas músicas categorizadas como *funk* e pagode, ritmos musicais originados no Rio de Janeiro e popularizados em todo o Brasil, nas últimas décadas, os itens lexicais *cachorro* e *cachorra* aparecem com frequência. Selecionamos algumas composições, em que essas palavras aparecem para comentarmos.

Nas músicas selecionadas, observamos que homens e mulheres se autocategorizam como animais caninos e se autoconceptualizam com valores oponentes ou antonímicos, isto é, positivos e negativos.

Na canção *Magoada*, da dupla de pagode *country*, Janderson e Anderson, lançada em 2016, encontramos a conceptualização de homem como cachorro, por ser infiel, desleal com as mulheres: "E eu que sou o *cachorro*,/ vagabundo e mulherengo/ O que não valia nada/ e cadê a princesinha?".O mesmo ocorre na canção *Sou cachorro mesmo,* de outra dupla de pagode sertanejo, Léo e Júnior, lançada em 2012:"Eu sou *cachorro* mesmo/ Do tipo que não presta/ mas a mulherada gosta".

Nas duas canções anteriores, o homem cachorro é o homem infiel, que não tem muito critério nem compromisso quanto à escolha de uma mulher para se relacionar. A diferença é que, em *Magoada*, o tom irônico usado pelo homem nos faz perceber que ele era assim chamado pela mulher da relação, evidenciando um sentido mais negativo de homem infiel. Já em *Eu sou cachorro mesmo,* o sentido de homem rapa-rigueiro é positivado, a partir do momento em que fica explicitado que as mulheres gostam e se apaixonam, por ele por causa dessa característica.

Na mesma direção, encontramos as composições de *funk*, de Tati Quebra Barraco, em que a mulher é concpetualizada metaforicamente como uma *cachorra.* Em *Boladona* e em *Me chama de cachorra*, lançadas nos anos 2000, por exemplo, a compositora se auto-categoriza como *cachorra*, respectivamente, nas estrofes: "Vou sol-

tar a minha fera,/ eu boto o bicho pra pegar, /sou *cachorra*" e "Me chama de cachorra que eu faço auau".

Observamos, nessas duas letras de *funk*, de autoria feminina, duas conceptualizações para o item lexical *cachorra*: na primeira, a mulher se auto-conceptualiza como empoderada quanto às suas questões sexuais e, portanto, livre para se relacionar sexualmente como um animal, a *cachorra*. Já na segunda canção, temos a conceptualização da mulher como um ser domesticado, submisso e obediente, que pode ser adestrado. Portanto, temos a seguinte projeção: MULHER EMPODERADA É CACHORRA e MULHER SUBMISSA É CACHORRA.

Segundo Lopes (2010), estudiosa do *funk* carioca e autora de uma tese sobre esse tema, o *funk* é um estilo musical que apresenta um vocabulário próprio. Em seu estudo, Lopes (2010) afirma que Tati Quebra Barraco, compositora e cantora das duas músicas mencionadas anteriormente, foi a primeira a utilizar a palavra *cachorra* em seus *funks.* Depois disso, outros grupos também gravaram, usando essa palavra para expressar a significação já referida.

Lopes (2010, p.154) acredita que, em algumas narrativas de MCs, há a presença de uma animalidade (sendo o uso de *cachorra* uma demonstração disso), que "pode ser considerada como metonímia de um vigor sexual feminino". Também entende que "há em todas essas produções um tom jocoso que provoca o riso – ao mesmo tempo tão degradante e tão regenerador – que festeja, porém agride, desenvolvendo toda a ambivalência fundamental ao grotesco."

Apesar de a autora não adentrar nas Teorias da Metáfora e da Metonímia Conceptuais, ela identifica a relação metonímica que os indivíduos falantes/cantores/escreventes/ouvintes estabelecem entre o animal canino e o "comportamento" sexual feminino nas composições do *funk* brasileiro.

No *funk* de autoria masculina, de forma geral, vemos que a mulher infiel é categorizada como um animal canino e, portanto, conceptualizada metafórica e metonimicamente como *cachorra*, devido a possíveis semelhanças entre os comportamentos das duas fêmeas. A projeção se dá tanto entre domínios distintos (animal e humano),quanto dentro do mesmo domínio (características distintas referentes ao comportamento de um mesmo animal e, por conseguinte, de um mesmo ser humano), já que o conhecimento de mundo que temos sobre *cachorros* e *cachorras* nos

permite fazer tais associações. Entretanto, encontramos também a mulher cachorra como a mulher sexualmente livre.

Na canção *Adestrador de cadela*, de Mc Mm, a mulher *cachorra* é a mulher libidinosa, que gosta de sexo: "Sabe aquelas minas *cachorra*, piranha, sapeca/Então pode trazer elas que r7 dá um trato/Põem no pelo e goza nela/Então cancela as moças de família certa [...]". O mesmo ocorre em *Só as cachorras*, do Bonde do Tigrão, em que, mais uma vez, fica explícita a correlação entre a liberdade sexual das cachorras e das mulheres que, nesse caso, são as empoderadas e devem ir para o centro do salão dançar, aparecer:"Só as *cachorras/*As preparadas/As popozuda/O baile todo/Vem pra cá/Que eu sou tigrão/Vou te dar/Muita pressão [...]".

Como podemos perceber, em todos esses exemplos, ocorre o mapeamento conceptual HUMANO É NÃO HUMANO, uma vez que características humanas e não humanas se identificam, evidenciando o que denominamos de animalização do ser humano, por via metafórico-metonímica, encontrada em ele/ela é um/a cachorro/a, objeto do nosso estudo, e também em outros exemplos, como ele/ela é um/a macaco/a, ele/ela é burro/a, ele/ela é uma anta, ele/ela é um/a galinha, ele/ela é o/a cão (de calçolão), ele/ela é um/a gato/a, fazendo referência aos dois sexos, ou, ainda, em ela é uma vaca, ela é uma égua, ele é um veado, ele é um garanhão, ela é uma piranha, fazendo menção a um dos sexos especificamente. Em quase todos esses exemplos, observamos um tom pejorativo, na maioria das vezes, de cariz sexual.

Entendemos que isso se deve ao fato de o sujeito categorizador-conceptualizador acionar também metonimicamente o alvo, uma vez que, ao categorizarmos pessoas de sexos diferentes como *cachorro* e *cachorra*, não significa que sejam perspectivadas todas as características do animal canino, a exemplo de pelos, de focinho, de patas etc., mas determinadas características do seu comportamento, como a sua liberdade sexual, a sua liberdade quanto à escolha de parceiros e parceiras, à sua falta de moralidade, dentre outras questões.

Considerações finais

A partir do estudo realizado, constatamos que os itens lexicais *cachorro* e *cachorra* são polissêmicos, isto é, possuem sentidos diferenciados e polarizados, mas interconectados entre si, os quais evidenciam categorizações e conceptualizações

metafórico-metonímicas, resultantes das percepções de mundo dos sujeitos/falantes/escreventes/compositores/leitores e da sua interação com a sociedade que os circunda, temporal e espacialmente situada.

Notamos, ainda, que o recorte metonímico é feito no domínio da sexualidade e que a polissemia desses itens advém das múltiplas possibilidades de percepção do que é ser *cachorro* ou *cachorra* na sociedade atual.

No *corpus*, foi possível pressupor que o fator social sexo e, possivelmente, gênero textual licenciam algumas categorizações e conceptualizações que têm determinados sentidos mais prototípicos e outros menos, o que poderia ser diferente, se considerássemos outros *corpora* ou um estudo diacrônico.

Nas letras de músicas e *funks*, homens e mulheres são categorizados como animal e, ao que parece, prevalece a conceptualização do homem *cachorro* como o homem infiel e a mulher *cachorra* como a mulher livre sexualmente, despudorada e empoderada. Notamos que os usos encontrados, no pequeno recorte feito, refletem o mapeamento conceptual HUMANO É NÃO HUMANO, uma vez que características do animal canino são projetadas no domínio humano, por via metafórica.

Entendemos que tais projeções são, também, metonímicas, pois o sujeito categorizador-conceptualizador perspectiva algumas ou apenas uma das características do animal canino, a exemplo da submissão, do comportamento sexual, da forma de se relacionar com o sexo oposto, da liberdade quanto à escolha de parceiros e parceiras, da falta de moralidade, dentre outras questões, como a fidelidade, a amizade, a beleza.

Na maior parte dos exemplos, observamos, portanto, um cariz sexual, embora haja uma ambivalência resultante da autoantonímia que se manifesta nos exemplos em que ser *cachorra* ou *cachorro* é compreendido por homens e mulheres como ruim, desqualificador e, portanto, um xingamento e, também, como bom, por isso um elogio, um desxingamento, conforme define Almeida (2016).

Referências

ALMEIDA, Aurelina Ariadne Domingues. Histórias sobre a rede de significação do item léxico foda à luz do sociocognitivismo. In: ALMEIDA, A. A.D.; SANTOS, Elisângela Santana dos. (Org.). *Linguagens e cognição*. Salvador: EDUFBA, 2016.

KLEIBER, G. *La sémantiqueduprototype*. Paris: PUF, 1990.

KÖVECSES, Z. *Metaphor in culture: universalityandvariation*. Cambridge University Press, 2005.
LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. Maria Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002 (Coleção As Faces da LinguísticaAplicada).
LANGACKER, Ronald W. CognitiveGrammar. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hilbert. The Oxford os HandbookofCognitiveLiguistics. Oxford/New York: Oxford University Press, 2007.
LOPES, *Adriana* Carvalho *Lopes*. "*Funk*-se quem quiser" no batidão negro da cidade carioca. São Paulo: UNICAMP, 2010. *Tese* apresentada ao Curso de Linguística (Instituto de Estudos da Linguagem)
SANTOS, Elisângela Santana dos. *O estudo do significado sob a perspectiva da linguística/semântica cognitiva.* Pontos de Interrogação. Revista de Crítica Cultural, v. 5, n. 1, p. 11-28, 2016.
SILVA, Augusto Soares. *A linguística cognitiva uma breve introdução a um novo paradigma em linguística*. *Revista portuguesa de humanidades,* v. 1, p. 61, 1997.
TAYLOR, Shelley E.; SCHNEIDER, Sherry K. Coping and the simulation of events. *Social cognition*, v. 7, n. 2, p. 174-194, 1989.

Músicas

ALBERTO RIBEIRO. *Cachorro vagabundo.* 1937 Disponível em: <https://www.letras.mus.br/carmen-miranda/1075097/>
ARNALDO BAPTISTA; RITA LEE; SERGIO DIAS. *Vida de cachorro.* 1972 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eGDrvnt5RHs>
ANDERSON; JANDERSON. *#Magoada.* Explodiu:2016. (2min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z4NAPaQkpGo>
BONDE DO TIGRÃO. *Só as cachorras*. 2015 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hrGSmH2VQ0I>
CLAUDIA LEITE. *Safado, cachorro, sem-vergonha*. 2001 Disponível em: <https://www.letras.mus.br/babado-novo/82340/>
LEO&JUNIOR. *Sou cachorro mesmo.* Mediafire:2013. (2min11s). Disponível em: <https://www.ouvirmusica.com.br/leo-junior/cachorro-mesmo/>
MC MM. *Adestrador de Cadela*. 2016 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ksBtWVKZBHA>
TATI QUEBRA BARRACO. *Boladona.* Links Record: 2004 (3min) Disponível em: <https://www.letras.mus.br/tati-quebra-barraco/145057>
TATI QUEBRA BARRACO. *Me chama de cachorra.* 1998 (1min56s) Disponível em: **<**www.letras.com.br › T › Funk › Tati Quebra Barraco>
WALDICK SORIANO. *Eu não sou cachorro não*. 1972 Disponível em: **<**https://www.letras.mus.br/waldick-soriano/505884>

SESSÃO TEMÁTICA

ESTUDO SEMÂNTICO-COGNITIVO DAS CONCEPTUALIZAÇÕES DO AMOR EM CARTAS DO SÉCULO XX

NEILA MARIA OLIVEIRA SANTANA[1]
AURELINA ARIADNE DOMINGUES ALMEIDA[2]

Introdução

Este artigo apresenta os primeiros resultados a respeito da pesquisa que desenvolvemos em nível de doutoramento sobre o estudo das formas de conceptualização do amor em cartas de amor escritas por casais, sob o enfoque da Semântica Cognitiva (doravante SC). Nesse estudo objetivamos: a) descrever como o amor é compreendido nessas cartas; b) verificar se a diferença de sexo/ gênero dos correspondentes interfere da variação da conceptualização do amor; e c) explicar a relação de proximidade entre as formas de conceptualização em pauta.

O amor tem sido alvo de interesse e debate dos mais diversos campos de conhecimento, desde a Antiguidade, mantendo sua vitalidade e importância na vida do ser humano. Nesse trajeto, ao longo do tempo, o tema, também, passou a fazer parte do campo da ciência, após um período de debates e amadurecimento acerca do seu saber. Certamente, o que se compreende por amor mudou e continua mudando, constantemente, acompanhando o pensamento das pessoas de cada época.

O amor, assim como qualquer emoção, é um fenômeno abstrato e complexo, e, por isso, não é uma tarefa fácil identificá-lo, compreendê-lo, defini-lo e, enfim, falar sobre ele. Devido à sua importância, é um tema de interesse de pesquisa, em

1. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA. Professora Assistente da UNEB – Campus XIV. Bolsista FAPESB.

2. Professora do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA. Bolsista PNPD – CAPES/UNEB.

diversas áreas do saber, contudo, ainda, são poucos os estudos de cunho linguístico que estejam voltados para a sua conceptualização.

Para subsidiar o estudo das ocorrências encontradas, seguimos a base teórica da SC, que, de modo geral, entende o significado como conceptualização, ou seja, como reflexo da compreensão e da interação do ser humano com o mundo que o cerca. Utilizamos os pressupostos da Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados, mais especificamente, as Teorias da Metáfora e Metonímia Conceptuais e dos Esquemas de Imagem, pautados nas discussões de Lakoff e Johnson (2002 [1980]; 1999), Lakoff (1987), Johnson (1987), Grady (1997), Barcelona (2012) e Kövecses (2002), dentre outros.

No que se refere aos aspectos metodológicos, o estudo realizado possui abordagem qualiquantitativa, pautada no paradigma da introspecção, de caráter descritivo-interpretativo, bibliográfico e documental. Selecionamos 30 (trinta) cartas de amor[3], trocadas por um casal de baianos, entre os anos de 1948 a 1950, sendo 15 (quinze) escritas por Otto Soledade Júnior, para Renée, e 15 (quinze) escritas por Renée da Silva Barros Soledade, para Otto, (doravante, Otto e Renée)

Para dar conta dos objetivos aqui traçados, o presente texto foi organizado em três seções: na primeira, descrevemos os pressupostos teóricos nos quais este trabalho se baseia, a saber, a Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados e os submodelos aplicados no estudo do corpus: Modelo Metafórico, Modelo Metonímico e Modelo de Esquemas de Imagem; na segunda, apresentamos os procedimentos metodológicos seguidos; e, na terceira, fizemos as primeiras reflexões acerca das formas de conceptualizações do amor que foram identificadas na documentação investigada e as relações de proximidade entre esses conceitos. Essas seções são seguidas pelas considerações finais e pelas referências.

3. O corpus foi editado semi-diplomaticamente, por Gandra (2010). A edição faz parte da sua pesquisa de Mestrado intitulada *Cartas de amor na Bahia do século XX: normas linguísticas, práticas de letramento e tradições do discurso epistolar.* Esta dissertação foi defendida no ano de 2010 e as cartas editadas compõem o corpus do Projeto Para a História do Português Brasileiro (PHPB).

Teoria dos modelos cognitivos idealizados

O Modelo Cognitivo Idealizado (doravante, MCI) é um conceito formulado por Lakoff (1987). Segundo o referido autor, "organizamos nosso conhecimento por meio de estruturas chamadas modelos cognitivos idealizados[4]" (LAKOFF, 1987, p. 68). Cienki (2007, p. 176) ratifica esse conceito e acrescenta que "os MCIs são propostos como forma de organizar o conhecimento, não como um reflexo direto de um estado de coisas objetivas no mundo, mas de acordo com certos princípios de estruturação cognitiva[5]". Os MCIs são, portanto, estruturas de conhecimento distribuídas na nossa mente de forma organizada, construídas socioculturalmente, a partir da nossa interação com o mundo. Esses MCIs não são estruturas rígidas; eles são estáveis, pois podem ser modificados, adicionando, retirando e reorganizando informações, conforme as experiências que são organizadas na memória. Eles, também, não são estruturas cognitivas isoladas; elas se inter-relacionam, se combinam e interagem quando a linguagem é processada. Os MCIs acomodam vários domínios do conhecimento humano, práticos e teóricos. Além disso, sustentam uma semântica conceitual que se fundamenta na capacidade de formular conceitos.

Para Lakoff (1987), cada MCI é uma estrutura complexa, em termos gestálticos, que utiliza quatro tipos de princípios estruturantes: estrutura proposicional; estrutura de imagem esquemática; mapeamentos metafóricos; mapeamentos metonímicos. A partir desses princípios, o autor apresenta cinco tipos básicos de modelos cognitivos que contribuem para a estruturação de nossas experiências físicas, tanto no plano conceitual, quanto no linguístico (LAKOFF, 1987). São os seguintes: 1. Modelos de esquema de imagens; 2. Modelos proposicionais; 3. Modelos metonímicos; 4. Modelos metafóricos e 5. Modelos simbólicos.

4. Tradução do original: "We organize our knowledge by meansof structures called idealized cognitive models"

5. Tradução do original: "ICMs are proposed as a way in which we organize knowledge, not as a direct reflection of an objective state of affairs in the world, but according to certain cognitive structuring principles".

Nesse estudo, nos limitaremos a refletir sobre três modelos: o modelo metafórico, o modelo metonímico e o modelo de esquema de imagem; isto, considerando o objetivo de estudar as conceptualizações metafóricas e metonímicas do amor e os esquemas que lhes estruturam.

Modelo metafórico

A concepção de metáfora como sendo um fenômeno linguístico, pautado em palavras, usado com finalidades artísticas e baseado na semelhança entre duas entidades que são comparadas que, durante muito tempo, dominou a cultura ocidental, foi criticada e estudos recentes mostraram que o uso de metáforas vai além de uma simples comparação entre entidades diferentes. Sendo assim, pesquisadores passaram a se interessar pelo estudo da metáfora, de tal modo que, no final do século XX, que essa concepção da metáfora como uma expressão da linguagem, começou a ser questionada com mais ênfase. No final dos anos 70, já se tinha claro a percepção de que a linguagem usada normalmente pelas pessoas, no seu dia a dia, é repleta de metáforas, e não percebemos isto porque seu uso é natural e corriqueiro. As pesquisas mostraram que qualquer linguagem é rica em metáforas, seja verbal ou não verbal ou verbo-imagética em diferentes domínios de experiência, seja o domínio científico, ou o do entretenimento, ou, ainda, outro.

É a partir da publicação do livro *Metaphors We Live By* que a metáfora passa a ser vista como além de simples figura de linguagem, de natureza essencialmente linguística, típica do texto literário, de modo a ser interpretada como fenômeno conceptual, ou seja, a metáfora passa a ser compreendida como uma figura de pensamento, portanto, com valor cognitivo. Segundo Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 3), “nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual pensamos e agimos, é basicamente de natureza metafórica”; sendo assim, “a maior parte do nosso sistema conceptual é metaforicamente estruturado, isto é, os conceitos, na sua maioria, são parcialmente compreendidos em termos de outros conceitos” (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 127).

Segundo Lakoff e Johnson (2002 [1980], p. 5), “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”. A metáfora conceptual

é uma capacidade humana de projetar conceitos de nossas experiências, ou seja, conforme já citado antes, consiste no mapeamento de dois domínios, permitindo, geralmente, o entendimento de um domínio mais abstrato, ou menos conhecido, em termos de um outro, mais concreto, mais conhecido. O primeiro é chamado de domínio-fonte, o qual é bem estruturado e significativo, usado para conceituar, e o segundo, que é chamado de domínio-alvo, necessita de estruturação para que possa ser compreendido, o conceituado.

A metáfora, portanto, é chamada de conceptual, porque fornece o conceito de algo. Para representar a metáfora conceptual, usamos letras maiúsculas, conforme a notação DOMÍNIO-ALVO É DOMÍNIO-FONTE ou, ainda, DOMÍNIO-ALVO COMO DOMÍNIO-FONTE. É importante dizer que a metáfora conceptual não coincide com o nome do mapeamento, mas compreende o conjunto de correspondências previsto por esse.

Um exemplo clássico de metáfora é aquela instanciada a partir das seguintes expressões linguísticas: “Nossos caminhos se cruzaram e hoje seguimos pela mesma estrada.”; “Esse caso já foi longe demais.”; “Estamos num beco sem saída.”; “Já é tarde para voltarmos atrás.” Nessas expressões metafóricas, o amor é conceptualizado em termos de viagem. Desse modo, compreendemos a metáfora conceptual AMOR É VIAGEM. A metáfora pode ser entendida, então, como um mapeamento de um domínio de origem (neste caso, viagem) a um domínio-alvo (neste caso, o amor). O mapeamento é estruturado sistematicamente.

Modelo metonímico

Assim como a metáfora, a metonímia é entendida em SC como um mecanismo cognitivo, conceptual que se manifesta na linguagem cotidiana de diferentes formas, sendo considerada uma estrutura de pensamento. Desta forma, a metonímia não é, apenas, uma figura de linguagem ou um simples efeito contextual, como mostra a tradição (BARCELONA, 2012).

Conforme Lakoff e Johnson (2002 [1980]), metáfora e metonímia são processos de natureza diferentes:

> A metáfora é principalmente um modo de conceber uma coisa em termos de outra, e sua função primordial é a compreensão. A metonímia, por outro lado, tem principalmente uma função referencial, isto é, permite-nos usar uma entidade para representar outra. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 92-93)

O conceito apresentado pelos autores é questionado por alguns estudiosos em relação à função referencial da metonímia. O próprio Lakoff (1987) amplia esse conceito, quando afirma que "é extremamente comum que as pessoas tomem um aspecto bem compreendido de algo ou de fácil percepção e usem para representar a coisa como um todo ou para algum outro aspecto ou parte dela[6]". (LAKOFF, 1987, p. 77). Para o autor, na formulação de uma metonímia, não se fala apenas sobre um fato linguístico, mas também sobre a forma de percepção do indivíduo. Ele aponta a independência dos atos referenciais, nos protótipos metonímicos, baseados em estereótipos. Sua ideia é fundamentada, por exemplo, a partir da designação de *mãe dona de casa*, que se constitui como parte de um todo da categoria *mãe* e seria um dos membros mais representativos dessa categoria, segundo os estereótipos sociais subjacentes à construção da figura materna. Nesse caso, o autor defende que os estereótipos sociais são metonímias.

Barcelona (2012) considera a metonímia como um fenômeno de conceptualização e propõe o seguinte conceito:

> A metonímia é a projeção assimétrica de um domínio conceptual, chamado "fonte", sobre outro domínio conceptual chamado "meta", situados ambos dentro do mesmo domínio conceptual funcional e conectados por uma função pragmática. O resultado da projeção é a ativação mental da meta[7]. (BARCELONA, 2012, 126)

---

6. Tradução do inglês: "Metonymy is one of the basic characteristics of cognition. It is extremely common for people to take one well-understood or easy-to-perceive aspect of something and use it to stand either for the thing as a whole or for some other aspect or part of it".

7. Tradução do espanhol: "La metonimia es la proyección asimétrica de un dominio conceptual, llamado "fuente", sobre otro dominio conceptual llamado "meta", situados ambos dentro del mismo dominio conceptual funcional y conectados por una función pragmática. El resultado de la proyección es la activación mental de la meta".

Para Barcelona (2012), a referência não é característica principal no conceito de metonímia, como apontado por Lakoff e Johnson (2002 [1980]), e, ainda, acrescenta a projeção intradomínio, ou seja, o domínio-fonte causa a atuação mental do domínio-alvo de forma que impõe uma perspectiva sobre ele.

Modelo de esquemas de imagens

No seio da SC, o conceito de esquema de imagem é elaborado, inicialmente, tanto por Lakoff (1987), quando procura articular uma teoria da categorização, quanto por Johnson (1987), na busca por elaborar uma epistemologia e filosofia moral. Esse conceito, posteriormente, foi utilizado em outras áreas com outras perspectivas de análise (OAKLEY, 2007).

Johnson (1987, xiv) apresenta o esquema de imagem como "um padrão recorrente e dinâmico de nossas interações perceptivas e programas motores que proporcionam coerência e estrutura à nossa experiência[8]". Esse conceito está diretamente relacionado com o significado corporificado, pois é, através dessa base corporificada que os esquemas de imagem se originam, dentro do sistema conceptual humano, a partir da nossa experiência sensorial e perceptual à medida que interagimos e nos movemos no mundo; sendo assim, a corporificação constitui uma das características mais proeminentes desse modelo.

Em consonância com o conceito apresentado por Johnson (1987), Lakoff (1987) define os esquemas de imagem como estruturadores de grande parte dos conceitos que circulam socioculturalmente, a partir das noções de espaço e de tempo. Esses esquemas são, portanto, estruturas cognitivas construídas na mente humana, concebidas a partir das representações de experiências corporais, motoras e perceptuais que decorrem da interação do ser humano com o mundo em sua volta desde o seu nascimento. Essas interações são como redes e ocorrem repetidamente em nossas práticas discursivas a partir da exploração e contato com objetos físicos, através da nossa movimentação ao redor do mundo, experimentando forças físicas

8. Tradução do original: "a recurring, and dinamic pattern of our perceptual interactions and motor programs that gives coherence and structure to our experience".

que nos afetam e, também, resistindo a essas forças, dentre outras interações que derivam esquemas básicos de imagem e que contribuem para nossa compreensão metafórica do mundo.

Conforme Lakoff (1987), determinados conceitos são derivados de esquemas de imagens e esses esquemas podem servir de domínio-fonte para a correspondência metafórica na TMC. O referido autor apresenta alguns esquemas de imagens mais básicos e mais centrais originários dessa experiência corpórea, são eles: CONTAINER, PARTE-TODO, LIGAÇÃO, CENTRO-PERIFERIA, ORIGEM-PERCURSO-META e PARA CIMA-PARA BAIXO.

Existem diferentes propostas de listas que esquemas que são agrupados a partir de diferentes critérios; sendo assim, não há uma taxonomia fixa e nem um limite numérico de esquemas de imagens; esses, segundo Gibbs e Colston (2012 [1995]), surgem diariamente no nosso pensamento, raciocínio e imaginação. Isso se deve a natureza dinâmica dos esquemas, conforme apresentado por Johnson (1987), e ao fato de os estudiosos desse assunto não se preocuparem em oferecer um conceito fechado. Outros estudiosos têm buscado refletir sobre os diferentes tipos de esquemas de imagem e como eles se manifestam no processo de conceptualização, sem uma preocupação em apresentar um conceito fechado, como aqui já explicitado.

Diante do exposto, observamos que os esquemas de imagens operam como princípios estruturantes de Modelos Cognitivos Idealizados e, por conseguinte, de todo e qualquer processo de conceptualização (OAKLEY, 2007). É importante destacar, dentre esses modelos, os modelos de esquema de imagem, pela sua participação básica em qualquer outro modelo e na estruturação dos MCIs (LAKOFF, 1987).

Procedimentos metodológicos

Conforme já apresentado na introdução desse artigo, esse estudo possui abordagem qualiquantitativa, de caráter descritivo-interpretativo, bibliográfico e documental. Passemos, a seguir, a descrever alguns procedimentos metodológicos adotados ao longo da facção deste trabalho. Antes, porém, é importante relembrar que utilizamos o método de leitura e introspecção, ou seja, no uso da intuição baseada

na nossa experiência, para seleção de expressões linguísticas e identificação das conceptualizações metafóricas e metonímicas do amor.

Inicialmente, realizamos a leitura, na íntegra, de todas as cartas; na sequência cronológica que se apresentam no arquivo editado, para que, assim, fosse possível identificar as expressões linguísticas que levassem à conceptualização do amor. Após selecionados todos os contextos, fizemos um estudo de cada ocorrência, através da identificação dos domínios da experiência evocados. Em seguida, agrupamos as ocorrências da seguinte forma: domínios-fonte inferidos das cartas tanto de Renné quanto de Otto; domínios-fonte das cartas de Renée; e domínios-fonte das cartas de Otto.

Passamos, então à discussão dos resultados, verificando os mapeamentos metafóricos e metonímicos e, também, estudando as projeções entre os domínios e os esquemas de imagens que estruturam a conceptualização do amor. Durante nosso processo hermenêutico, buscamos assumir um olhar interdisciplinar, procurando elementos de diferentes áreas do saber, como a história, a neurociência, a psicologia, a sociologia, dentre outras, que nos ajudassem a compreender como o amor é conceptualizado pelo casal Renée e Otto.

Estudo dos processos de conceptualização do amor

Após observações preliminares, apresentamos o estudo propriamente dito. A fim de oferecermos uma amostragem do tratamento dos dados linguísticos e conceptuais nas cartas de amor estudadas, propomos uma interpretação mais holística dos resultados encontrados, baseada nos processos de conceptualização identificados nas cartas.

A partir do levantamento das expressões linguísticas, nas cartas, chegamos a diferentes modelos cognitivos metafóricos e metonímicos estruturados por esquemas de imagem, subjacentes ao conceito de amor. Em vista disso, podemos afirmar que, no corpus investigado, não há uma única forma para compreender o amor, mas um conjunto delas. Cada domínio-fonte fornece alguns aspectos para a construção do conceito de amor nessas cartas.

Algumas metáforas encontradas são as mesmas nas cartas dos dois correspondentes: AMOR É ASSUNTO, AMOR É NECESSIDADE, AMOR É SER VIVO, AMOR É LIGAÇÃO e AMOR É UNIDADE. O amor é também compreendido, tanto nas cartas de Otto como nas de Renné, através das metonímias: APROXIMAÇÃO POR AMOR, SENTIMENTO POR AMOR e SOFRIMENTO POR AMOR. Encontramos, ainda, outras conceptualizações para o amor que são específicas às cartas de cada um dos correspondentes. Além das formas antes citadas, Renée conceptualiza o amor através das metáforas: AMOR É ALIMENTO, AMOR É FORÇA FÍSICA, AMOR É FRAQUEZA, AMOR É GUERRA e AMOR É VIAGEM. Por outro lado, as metáforas que são específicas das cartas de Otto são: AMOR É FOGO, AMOR É LOUCURA e AMOR É REMÉDIO.

As ocorrências retiradas do corpus permitem inferir que as características dos conceitos utilizados como domínio-fonte, para conceptualizar o domínio-alvo, amor, possuem relação de proximidade; não houve uma quebra radical de sentido no sistema conceptual do amor, mas uma inter-relação de conceitos. Assim, faremos a descrição dessas formas conceptualizadoras, primeiramente, no que há em comum entre os correspondentes, em seguida, nas cartas de Renée e, depois, nas cartas de Otto.

Deduzimos que as formas de conceptualização, subjacentes às expressões linguísticas extraídas do corpus, comuns aos dois correspondentes, existem alguns pontos que se inter-relacionam. A partir do nosso estudo, podemos inferir que o conceito mais central é a metonímia SENTIMENTO POR AMOR, pois é através dela que todos os outros conceitos estão ligados.

A metáfora AMOR É ASSUNTO e a metonímia APROXIMAÇÃO POR AMOR são as formas que mais se aproximam da metonímia mais central. A metáfora AMOR É ASSUNTO se inter-relaciona à metonímia SENTIMENTO POR AMOR, pois o sentimento que os amantes têm um pelo outro é, sempre, o tema das correspondências.

Os contextos das cartas nos levaram a inferir que a conceptualização SENTIMENTO POR AMOR, também, se relaciona à metáfora AMOR É UNIDADE, pois as ocorrências mostram que o sentimento de ambos é tão forte que um vai ao encontro do outro, daí a relação com a metonímia AMOR É APROXIMAÇÃO, para ficarem juntos, ligando-se à metáfora AMOR É LIGAÇÃO, e formarem uma unidade. Os esquemas de imagem LIGAÇÃO e PARTE-TODO, estão presentes, ancorando essa

interligação de conceitos. Não observamos, nesse caso, relação entre as metáforas AMOR É NECESSIDADE e AMOR É SER VIVO, assim como a metonímia SOFRIMENTO POR AMOR, à essa conceptualização mais central. Essas, parecem fazer parte de uma outra rede de significação.

Nas cartas de Renée, constatamos que o domínio do SOFRIMENTO é mais central e, a ele, todos os outros conceitos estão direta ou indiretamente relacionados. Verificamos que a metáfora AMOR É NECESSIDADE se liga, à metonímia SOFRIMENTO POR AMOR, pelo fato de existir um desejo de Renée em estar perto de Otto, pois, a distância em que eles se encontram a faz sofrer. Ela quer se aproximar, para se unir a ele, para os dois formarem uma unidade, daí a relação da referida metáfora, também, com os conceitos APROXIMAÇÃO POR AMOR, AMOR É LIGAÇÃO e AMOR É UNIDADE. Esses conceitos se interligam, a partir dos esquemas de imagem LIGAÇÃO e CONTATO.

A metáfora AMOR É FORÇA FÍSICA se relaciona indiretamente à metáfora AMOR É LIGAÇÃO. Nas cartas, Renée afirma que a atração física é um sentimento passageiro, diferente do amor, que é duradouro. Assim, na força física, há uma ligação, mas não se chega à unidade, é uma conquista dos primeiros momentos do relacionamento, havendo, nesse caso, uma relação, também, indireta entre as metáforas AMOR É FORÇA FÍSICA e AMOR É GUERRA.

A metáfora AMOR É ASSUNTO está relacionada à metonímia SOFRIMENTO POR AMOR, que, por sua vez, também se relaciona à metonímia SENTIMENTO POR AMOR. Isso está muito claro, pois toda a temática das cartas está voltada para a exposição do sentimento de Renée para o seu amado, o que é característico das cartas de amor. O esquema PARTE-TODO está ancorando essas projeções, visto que, ao falar em sentimento, Renée se refere ao amor, dentre várias outras formas de sentimento.

Nas cartas de Otto, constatamos, ademais, relações entre as diferentes conceptualizações do amor. Porém, pode haver duas conceptualizações centrais que inter-relacionam os outros conceitos: as metonímias SOFRIMENTO POR AMOR e SENTIMENTO POR AMOR. A primeira, porque Otto, em suas cartas, faz referência ao sentimento de Renée por ele; a segunda, quando ele fala dos seus sentimentos.

Ao fazer referência do sentimento que Renée sente por ele, o conceito que mais se aproxima de SOFRIMENTO POR AMOR é outra metonímia, SENTIMENTO POR AMOR. Nesse caso, as expressões linguísticas das cartas de Otto se referem ao sofrimento de Renée. Por sua parte, SENTIMENTO POR AMOR se inter-relaciona à metáfora AMOR É ASSUNTO, à medida que os sentimentos de Renée são os temas das cartas de Otto, até um determinado período. O domínio do sentimento, também, se relaciona à metáfora AMOR É SER VIVO, porque o sentimento de Renée está compreendido em termos de um aspecto do ciclo da vida.

SOFRIMENTO POR AMOR está, da mesma maneira, relacionada à AMOR É NECESSIDADE, pois nesse caso, Otto fala da necessidade de Renée dizer que o ama. A metáfora AMOR É LIGAÇÃO, também, aparece inter-relacionada com o conceito de necessidade, visto que a necessidade de falar do seu amor está associada ao desejo de estar junto do amado, para, assim, ambos formarem uma unidade, aproximando-se da metáfora AMOR É UNIDADE, através do esquema imagético LIGAÇÃO. Essa metáfora está, da mesma forma, relacionada com AMOR É FOGO, pois Renée teme essa aproximação por causa da dor que pode lhe causar.

A partir do momento que Otto se revela apaixonado por Renée e passa a falar do seu sentimento por ela, outras interligações diretas ou indiretas podem ocorrer nas cartas dele. Nesse caso, a metonímia SENTIMENTO POR AMOR aparece como central. Ligada a essa metonímia está a metáfora AMOR É UNIDADE, estruturada pelo esquema da LIGAÇÃO, isso porque Otto quer estar próximo de Renée, para formar um todo. Esse amor provoca um descontrole mental que prejudica a sua racionalidade, havendo outra relação entre a metáfora AMOR É LOUCURA. Ainda relacionadas à metonímia SENTIMENTO POR AMOR está a metáfora AMOR É ASSUNTO, ancorada pela necessidade de expor os seus sentimentos para Renée, fazendo ela acreditar que ele a ama.

Realizado esse estudo preliminar, apresentamos as conceptualizações para o amor encontradas nas cartas de Otto e Renée e as inter-relações que, no momento, nos foi possível observar.

Considerações finais

A partir do levantamento das expressões linguísticas, no corpus investigado, e da identificação das conceptualizações metafóricas e metonímicas, estruturadas pelos esquemas de imagem, foi possível observar que não há um único domínio-fonte para compreendermos o domínio-alvo amor, mas um conjunto sistemático deles. Diante disso, existem diferentes formas para conceptualizar o amor, por Renée e Otto. Em uma perspectiva mais global, verificamos que esses resultados se encontram em uma grande relação de proximidade, formando uma grande rede conceptual do amor. Esses conceitos podem estar relacionados um com o outro, de forma direta ou indireta.

Ao estudar as conceptualizações que aparecem nas cartas de cada correspondente, verificamos que a principal forma de conceptualização de amor apresentado nas correspondências de Renée é pela metonímia SOFRIMENTO POR AMOR e, a partir dela, os outros conceitos estão relacionados. Além disso, em suas cartas, Renée, sempre, faz referência ao seu sentimento por Otto.

Já nas cartas de Otto, duas conceptualizações se destacam: as metonímias SOFRIMENTO POR AMOR e SENTIMENTO POR AMOR. A primeira é subjacente às expressões linguísticas as quais Otto faz referência ao amor de Renée por ele; e, a segunda, aos contextos em que Otto revela o seu amor por Renée. Isso acontece, a partir do momento que ele reconhece estar apaixonado por sua amada.

A interpretação, aqui, empreendida é, apenas, uma possibilidade, uma vez que outras compreensões podem ser feitas, a partir do conhecimento enciclopédico de cada ser humano. Nesse sentido, estudos como este não se encontram acabados, mas acham-se sempre com possibilidades de ampliação, como pretendemos fazer até a elaboração do texto final da Tese.

Referências

BARCELONA, Antonio. La metonimia conceptual. In: IBARETXE-ANTUÑANO, Iraide; VALENZUELA, Javier (cords.) *Linguística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 2012. p. 123-146.

GANDRA, Ana Sartori. *Cartas de amor da Bahia do século XX*: normas linguísticas, práticas de letramento e tradições do discurso epistolar. 2010. 525f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

GIBBS, Raymond; COLSTON, Herbert L. A realidade psicológico-cognitiva dos esquemas de imagem e suas transformações. *Cadernos de tradução* - Linguística Cognitiva, Instituto de Letras UFRGS, n. 31, p. 7-46, jul-dez 2012.

GRADY, J. E. *Foundations of meaning*: primary metaphors and primary scenes. Tese de doutorado inédita. California: University of California, Berkeley, 1997.

JOHNSON, Mark. *The body in the mind:* the bodily basis of meaning, imagination, and reason. Chicago: The University Chicago Presss, 1987.

KÖVECSES, Zoltan. *Metaphor:* a practical introduction. New York: Oxford University Press, 2002.

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

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação de tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras; EDUC, 2002 [1980].

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh*: the embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

OAKLEY, Tood. Image schemes. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (orgs.). *The oxford handbook of cognitive linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007. p. 214-235.

SESSÃO TEMÁTICA

ESTUDOS LINGUÍSTICOS, EM LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

RENATA FERREIRA RIOS[1]
KLEBER FERREIRA COSTA[2]

Introdução

Cotidianamente ações irrefletidas normalmente contribuem para a manutenção de ideologias às quais estamos expostos, mas que nem sempre são percebidas conscientemente. Além disso, um conjunto de ideias pode estar tão cristalizado e fortalecido que, muitas vezes, torna-se difícil questioná-lo. Esse quadro assume maior relevância se tomarmos como exemplo a existência desse no contexto escolar. Neste trabalho, propomos problematizar e discutir a construção, manutenção e as consequências de formações ideológicas que agem sobre o processo de ensino gramatical de língua portuguesa no Brasil. De acordo com Bagno (2012), a conscientização dos principais traços característicos do português brasileiro é indispensável para quem se ocupa da educação linguística hoje no Brasil. O português brasileiro deve ser, pois, considerado "como uma língua plena e autônoma(e não como uma "variedade" do português europeu (BAGNO, 2012, p. 21). Contudo, apesar da própria denominação da língua, português, manifestar o histórico do Brasil sob a influência direta de Portugal em um processo de colonização, essa ideia não tem sidodevidamente explicitada quando o tema é o estudo sistemático da língua. O processo de colonização e seu ideal político e social influenciou diretamente a concepção contemporânea de língua, que vem garantindo a sua manutenção por meio de instrumentos metalinguísticos como gramáticas e dicionários que tentam

1. Professora doutora (Universidade de Pernambuco).

2. Professor mestre (Universidade de Pernambuco)

sistematiza-la e categorizá-la sob um ponto de vista restrito, desconsiderando, por exemplo, sua realização em situações reais de fala. Uma discussão efetiva sobre a rigidez das normas gramaticais que incidem na concepção de língua no Brasil implica uma reflexão criteriosa e crítica sobre o surgimento dessas normas e a forma como se mantém para atender a objetivos específicos. Para nortear essa discussão, partiremos dos estudos de Makoni e Pennycook (2007) e Busch e Schick (2007) e descrições de construções e concepções de línguas em outros países para refletirmos sobre o ensino de língua materna no Brasil. Esses pesquisadores têm contribuído de forma esclarecedora para o tema, pois apresentam considerações importantes sobre a natureza da língua, muitas vezes ocultada por análises linguísticas que refletem uma concepção positivista e restrita da língua e do fazer científico.

Concepção de língua e estudos de linguística aplicada crítica

Os estudos de Makoni e Pennycook (2007) estão fundamentados em uma proposta de historiografia crítica que considera processos amplos de construção linguística. Para isso, apresentam "a premissa de que línguas, concepções de línguas, assim como a metalinguagem usada para descrevê-las são invenções." (MAKONI E PENNYCOOK, 2007, p1). Nesse sentido, de acordo com os autores, todas as línguas são construções sociais similares a outros tipos de convenções, pois o critério linguístico não é suficiente para estabelecer a existênciada língua. Essa ideia vai permear toda a discussão dos autores que defendem que esta invenção está a favor de interesses específicos de âmbito político e econômico. Para Makoni e Pennycook (2007), o que acreditamos ser língua é algo que foi criado em determinado contexto histórico como parte de um projeto cristão e colonial em diversas partes do mundo. Entretanto, a visão de que as línguas são instituições observáveis e mensuráveis tem sido reforçada pela existência de gramáticas e dicionários que, entre outros, constituem instrumentos que compõem um regime metadiscursivo (MAKONI E PENNYCOOK, 2007). De acordo com os autores, este regime metadiscursivo, também inventado, é ideologicamente influenciado e está a favor de poderes políticos e econômicos. À proposta de historiografia crítica da língua estão associados os estudos de Linguística Negra, apresentados como uma alternativa de reflexão sobre língua isenta da hegemonia do ponto de vista do homem branco. Isso se tornou possível a partir do

momento em que estudantes negros se apropriaram do conhecimento e das regras da pesquisa hegemônica para poderem analisar o objeto e também questionar as regras. Esses estudiosos são apresentados como dotados de consciência dupla, por possuírem conhecimento técnico e fazerem parte da comunidade representativa da língua a ser estudada. Dessa forma, são dotados de perícia analítica, associada a experiências sociais de suas comunidades, especificamente (MAKONI E PENNYCOOK, 2007). Essa consciência propicia uma inovação, visto que antes de ocorrem análises deste tipo as línguas analisadas eram institucionalmente prejudicadas pela colonização, imperialismo, e supremacia branca.

Ao longo das discussões sobre Linguística Negra, os autores apresentam as imposições que ocorrem sobre a cultura e identidade de comunidades linguísticas em forma de leis, sejam elas representantes de um sistema jurídico propriamente dito ou leis que representam a influência de uma ciência positivista de base eurocêntrica sobre povos subjugados.Importante observar que embora a língua e os instrumentos que fazem parte do regime metadiscursivo sejam construtos resultantes de invenções sociais e políticas, produzem efeitos reais e materiais na vida das pessoas em diversos aspectos, inclusive na forma como a educação escolar é conduzida. Sobre o ensino de língua materna no Brasil, inicialmente discutiremos a presença da gramática tradicional como principal instrumento do regime metadiscursivo na condução das aulas e a concepção de gramática descritiva como uma alternativa que, a partir da década de 70, instaura a tendência de se partir de dados empíricos para compreensão da língua, ambas representantes do conhecimento técnico científico representativo do centro econômico e da cultura branca de base européia.

Estudos linguísticos e discussões acerca do uso da gramática no ensino de língua materna no Brasil

Entende-se por gramática normativa aquela que apresenta um conjunto de regras a serem seguidas. Nesse sentido é constituída por regras "relativamente explícitase relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral)" (POSSENTI, 1996 p.64). Por outro lado, o autor apresenta a gramática descritiva relacionando-a a um conjunto de regras que são seguidas. É por meio desse tipo de gramática que alguns linguistas têm orientado seus trabalhos, tendo como preocupação central tornar conhecidas as regras de fato utilizadas pelos falantes. Para Possenti (1996),

> pode haver diferenças entre as regras que devem ser seguidas e as que são seguidas, em parte como consequência do fato de que as línguas mudam e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais –ou regras que muito poucos falantes ainda seguem, embora apenasraramente. (POSSENTI, 1996, p.65)

Em seu histórico, a concepção de língua da gramática normativa sempre esteve atrelada à expressão de pessoas cultas, de prestígio, utilizando a escrita como modelo. Essa referência à escrita torna-se ainda mais restritapelo fato de modelos literários terem sido utilizados para identificação da língua. Sobre literatura no Brasil, Beloto (2010) afirma que

> A Literatura Brasileira produzida até o início do século XX sempre foi importada, ou seja, seguia os modelos literários europeus contidos na Literatura Portuguesa, que nos foi imposta juntamente com tudo aquilo que nossos colonizadores imprimiram à nossa cultura durante o período em que Portugal dominou o Brasil politica, econômica e socialmente. É por isso que tal Literatura nunca foi legitimamente brasileira, engajada à realidade; é por isso que o negro, o índio, os mestiços falavam e agiam como brancos nobres e cultos; por adotar apenas o padrão culto da Língua, a Literatura "Brasileira" sempre foi privilégio de uma elite (da elite para a elite). Em suma: a Literatura Brasileira nunca foi Brasileira! (BELOTO, 2010, p. 1)

A história da literatura no Brasil revela, portanto, influência direta do modelo europeu não somente sobre os textos literários, mas também sobre a língua brasileira de forma abrangente. Também desde sua formação a gramática da língua portuguesa tem sido referência de um estudo formal que reforça diretamente os modelos europeus importados por meio da literatura, restringindo, dessa forma, o que é definidonormalmente como “norma culta” ou “variante padrão”.

Por outro lado, estudos de gramática descritiva propõem que nenhum dado seja desqualificado como não pertencente à língua. Ou seja, visto que não se assume uma pretensão prescritiva, nenhuma expressão é encarada como erro, desde que efetive o processo de comunicação. Nessa perspectiva, os estudos linguísticos têm avançado e atualmente demonstram, por exemplo, que qualquer criança normal apresenta domínio da sintaxe de sua língua materna e já é capaz de atuar com sucesso em diversificadas interações comunicativas. Como resultado, o professor de língua materna deixa de ser o propiciador inicial da prática da língua, visto que ela é aprendida na convivência com os pais e comunidade do aluno.

> Idealmente, essa matéria-prima precisa ser trabalhada de modo que a criança possa usá-la para realizar da maneira mais eficaz possível todas as funções próprias da língua: expressar sua personalidade, comunicar-se de maneira eficaz com os outros, elaborar conceitos quepermitam organizar a percepção do mundo, fazer da linguagem um instrumento do raciocínio e um objeto de fruição estética (ILARI e BASSO; 2009, pp. 230-231).

A despeito de todas as contribuições dos estudos linguísticos e da gramática descritiva, mais especificamente, observa-se que o ensino de língua materna ainda é sobrecarregado de regras da gramática normativa. A partir de uma pesquisa realizada com professores do estado de São Paulo, Neves (2005, p.9) afirmava que todos os que foram entrevistados, “deum modo ou de outro, “ensinam” gramática”. Embora essa análise tenha sido realizada no final da década de 90 e apresente informações sobre professores do estado de São Paulo, reflete o que vem sendo realizado nas aulas de língua materna atualmente no Brasil. Ainda de acordo com o que foi exposto por esses professores, por meio de entrevistas, Neves (2005) constatou que para a maioria deles “a aquisição das estruturas da línguaé vista com

uma finalidade do ensino desligada de aplicação prática, traduzindo-se no próprio conhecimento das estruturas da língua, em si e por si"(NEVES, 2005, p.11). Como resultado da valorização do ensino das estruturas, por parte dos professores, ocorre um distanciamento considerável entre o que é apresentado nas salas de aula e o que se manifesta na língua corrente, em uso.

Segundo Ilari e Basso (2009, p.234) a explicação para isso é que "o ensino "gramatical" é na prática, a única solução que a escola tem dado à necessidade de ensinar a norma culta, num contexto linguístico em que a norma culta se afasta do uso corrente." Portanto, em relação ao ensino de língua materna é imprescindível realizar duas considerações: que atualmente considerar aula de língua materna ainda implica ensinar regras da gramática normativa e, em segundo lugar, que há distinção clara entre as regras da variedade padrão e o uso corrente da língua. Ensinar apenas regras gramaticais não implica proporcionar ao aluno o desempenho satisfatório da língua em contextos sociais diversos. Como afirma Possenti (1996,pp. 53-54) "o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Saber uma língua é uma coisa, saber analisá-la é outra". Os linguistas têm apresentado evidências de que o ensino de gramática normativa não implica no ensino de uma língua, mas constitui fonte de pesquisa pra compreender as estrutura da língua que já domina, ou seja o ensino da língua deve preceder o ensino da gramática. Nesse sentido, o ensino da gramática normativa deve ocorrer senão posteriormente, pelo menos paralelamente ao desenvolvimento de habilidades de comunicação em que essas sejam aplicáveis a uma gama de situações possíveis, inclusive naquelas em que o domínio da variante padrão é exigido. Além disso, o professor deve ponderar que tanto a escrita quanto a fala pode se apresentar de diversas formas e devemos buscar neutralizar as marcas identificadoras de cada grupo social, no intuito de atingir um padrão único e adequado situações formais. Dessa forma, a gramática normativa atende no Brasil a tentativa de padronização em um país de dimensões continentais marcado por especificidades culturais em cada região. Sobre ensino de língua materna, Vieira e Brandão (2008) salienta que o professor deve ensinar com bom senso e sempre ancorado na realidade, a variedade de prestígio e também acrescenta que o aluno não deve substituir o bem linguístico de que já dispõe. Essa ideia enfatiza a importância de um trabalho didático

cujo foco é a variante padrão, mas que esteja isento de preconceito com relação às outras variantes linguísticas (VIEIRA e BRANDÃO; 2008 p. 79). O ponto de vista de Brandão preconiza o respeito à identidade do aluno, entretanto mantém como foco o ensino da língua padrão formada sob parâmetros europeus. Apesar dos esforços para valorização da identidade do aluno e do bem linguístico que já dispõe antes de ingressar na educação formal, discussões acerca do tema não promovem mudanças efetivas nas normas gramaticais legitimadaspelo regime metadiscursivo, divulgados por diferentes meios de comunicação do país.

Influência da mídia sobre o fortalecimento do regime metadiscursivo no Brasil

Entendemos que a língua padrão constitui uma instituição inventada e não efetivada em termos naturais, esta invenção está a favor um modelo que não representa a cultura e identidade brasileiras. Estes são alguns fatores que fazem com que a língua padrão, representativa da norma considerada culta, seja inatingível na vida real. Apesar disso osmeios de comunicação, no Brasil têm reforçado os regimes metadiscursivos a favor do que tem sido considerado língua padrão.Dentre muitos que podem ser citados, como programas de rádio ou televisão, destaco exemplo, de um jornal que explicita uma postura preconceituosa com relação aos desvios da norma padrão. Segundo Scherre (2005),

> o CorreioBrazilienseexplicita à página 26 que tinha como objetivo ser "uma seção de crítica ao idioma português falado e escrito por autoridades brasileiras em discursos, entrevistas e documentos". O título da seção e a chamada que a inaugura já revelam a visão preconceituosa que vai nortear os artigos (SCHERRE, 2005, p.39).

Essa é uma amostra de como a ideologia de uma língua padrão e ideal mantém-se por meio da veiculação livre nos meios de comunicação de massa. Sabemos que fatores históricos que contribuíram para a formação do Brasil como país pluriétnico, além de aspectos geográficos, como sua dimensão territorial, favorecem a heterogeneidade cultural e linguística no Brasil, entretanto essa realidade não tem sido considerada pelos meios de comunicação de ampla circulação. Tendo em vista que a heteroglossia é um aspecto inerente às línguas, apresentarei resultados de estudos da linguística aplica crítica em outros países, assim como a influência de materiais didáticos e meios de comunicação sobre a reafirmação dessa realidade.

Heteroglossia e material didático na Bósnia-Herzegovina

Desde o século XVII, a ciência moderna, norteada pelos redutores princípio da análise e síntese, contribuiu com os fundamentos para invenção de línguas e homogeneidade linguística que em processos intensos de colonização e instauração de nacionalismos atende ao fortalecimento de ideologias políticas. Um dos reflexos dessas invenções é a crença de que as línguas são objetos estanques que marcam divisões geográficas e étnicas de maneira linear e simplificada.Entretanto, o multilinguismo e o hibridismo, associados às características de fluidez e complexidade da língua, são realidades que persistem mesmo diante de tentativas de padronização por meio de regras e prescrições que primam pela homogeneidade e uniformidade. Para problematizar a concepção de que identidades distintas de diferentes variedades de línguas (e variedades linguísticas), proporcionadas por divisões geográficas, impedem a compreensão mútua entre diferentes comunidades, Busch e Schick (2007) apresentam as peculiaridades do contexto de transição da antiga Iugoslávia em novos países formados pela sua separação. Inicialmente, os autores apresentam um panorama geral da história de multiplicidades de línguas naquela região, determinado por fatores extralinguísticos e influência de centros políticos. Em sua argumentação, apresentam considerações acerca dos períodos do estado pré-nação, que revelam “o fato de que a noção de dialeto contínuo é somente uma representação parcial, porque historicamente houve também, simultaneamente, a presença de idiomas diferentes.” (BUSCH e SCHICK, 2007, p.218). Nesse sentido, Busch

e Schick (2007) afirmam que a heterogeneidade linguística existe e se mantém em diferentes contextos regionais ou históricos.

Os autores destacam, também, as formas utilizadas para estabelecer unificação de línguas pátrias no intuito de marcar linguisticamente a divisão geográfica dos novos países, após a separação da Iugoslávia. Um dos recursos citados é a elaboração de material didático. Isso ressalta o fato de como o controle pode ser incisivo por meio da educação, pois a elaboração de um material que revela confluências de objetivos de um poder político centralizado tem se revelado um procedimento de imposição incontestável. As formas de padronização consequentemente tendem a promover exclusões. Normalmente, a variedade que não se adapta aos padrões estabelecidos tende a ser excluída e estigmatizada, e o plano de reafirmação de identidade nacional fortalece isso.

Entretanto, no contexto da Bósnia-Herzegovina ocorreram peculiaridades. Na busca pela estabilidade política do país, o material didático utilizado representa um tipode ensino integrador e multiperspectivo. Esse material teve como base metodologia e didática inovadoras, bem como a contribuição para a cooperação e tolerância interétnica, atendendo às necessidades de um contexto escolar de pós-conflito (BUSCH e SCHICK, 2007).

De acordo com Busch e Schick (2007), em apenas uma versão o material didático “Pogledi”, caracterizado pela heterogeneidade linguística, foi inserido em todo o território da Bósnia-Herzegovina. A despeito da grande variedade de línguas em uso efetivo, não somente a língua adequada aos objetivos do governo, mas também textos representativos dos códigos dos jovens ou de empréstimos de outros ambientes linguísticos, como os textos escritos para fins comerciais, a heterogeneidade linguística não representava obstáculo à comunicação dos alunos. Para Bush e Schick (2007), o material “Pogledipromove um ensino interdisciplinar que favorece o posicionamento do aluno diante de uma realidade plural. Dessa forma, os alunos “podem descobrir por si próprios que a variação e a diferença não é necessariamente uma questão de etnia ou nacionalidade, mas depende de uma série de outros fatores e não necessariamente impedem a comunicação e a compreensão.” (BUSCH e SCHICK, 2007, p.229).

A noção de heteroglossia tem sido considerada, também, em países como a África do Sul, contexto em que a categorização de línguas por meio de leis constitui um grave erro, comprometendo, inclusive, identidades étnicas e socioculturais. Diante desse problema, Makoni (2003) propõe a "desinvenção" de línguas.

"Desinvenção" de línguas na África do Sul

Representantes da linguística aplicada crítica têm revelado a influência que a hegemonia de um poder centralizado tende a se manifestar sobre a vida da população de países colonizados. Makoni(2003) apresenta um caso emblemático ao ressaltar que a Constituição da África do Sul, lei que deveria ser representante dos cidadãos de um país, comete erros ao classificar e atribuir formas fixas e separadas às línguas africanas que possuem a complexidade e fluidez características da vida natural das línguas. Makoni (2003) argumenta que a construção de línguas e fronteiras linguísticas seguiram a orientação de procedimentos arbitrários que atenderam à conveniência de missionários e instituições coloniais, cujas medidas desconsideraram as identidades étnicas e socioculturais que implicam as realizações práticas dessas línguas.

O poder coercitivo da cultura eurocêntrica tornou-se tão dominante que o próprio termo "conhecimento" tem sido diretamente relacionado às invenções associadas ao desenvolvimento da história objetiva e linear de origem europeia. Como reação a essa hegemonia, o autor apresenta a proposta de repensar a língua em um mundo contemporâneo "estimulando a recontextualização e principalmente de "desestandardização" de uma cultura que se sobrepõe a outras (MAKONI, 2003, p. 144).

Makoni (2003) propõe, portanto, uma "desinvenção" para que as línguas africanas sejam reconstruídas de forma que correspondam às reais fronteiras linguísticas e àpráticas que representam o uso das comunidades. O procedimento de "desinvenção" que permite explicitar a fluidez de toda língua como objeto natural tem sido, inclusive, legitimado por meios de comunicação como revistas e programas de rádio e televisão nocontexto da África do Sul. Segundo Makoni (2003),

> A mídia sul-africana é susceptível a vir a ser um dos agentes mais poderosos por meio do qual a desinvenção ocorre. Rádio, televisão,revistas populares e outras formas de mídia estão proporcionando a desinvenção das língua africanas. Programas de televisão sul-africanos mostram enfaticamente sobre o híbrido pan-étnico urbano utilizado nas experiências da vida real dos falantes como é evidente em programas populares. Este discurso urbano hibridizado reflete as práticas sociolinguísticas dos alunos e professores locais. (MAKONI, 2003, p. 148-149)

Ao contrário do que ocorre no Brasil, na África do Sul o processo de "desinvenção" das línguas tem sido motivado pelos meios de comunicação. Práticas de valorização das regras gramaticas, destituídas de reflexão social, política e ideológica, impulsionadas pela mídia, sobrepõem-se soberanamente sobre as manifestações sociolinguísticas da maioria dos brasileiros de tal forma que os próprios usuários não atribuem valor social ao seu uso linguístico. Se em alguns países da África, a ideia da língua híbrida parece estar sendo cada vez mais fortalecida, no Brasil ainda estamos longe de ver os diversos instrumentos de comunicação, representantes de valores políticos e econômicos, estarem, de fato, a favor da maior parte da população. Enquanto isso o ensino de língua materna matem-se, muitas vezes, de forma prescritiva e mais impositiva do que representativa de uma nação.

Considerações finais

Como resultado do desenvolvimento de estudos linguísticos no Brasil, o valor das normas gramaticais tem sido reconsiderado frente a aspectos sociais e heterogeneidade linguística. Conhecimentos da gramática descritiva, por exemplo, promovem um discurso de valorização da realização da língua em contextos reais de interação e consequetemente a valorização do conhecimento linguístico que o aluno traz consigo ao ingressar no contexto escolar. Estudos desse tipo promoveram uma inovação ao preconizar o respeitoàidentidade do aluno. Entretanto o ensino formal ainda mantém a aquisição da língua padrão, formada sob parâmetros europeus, como principal objetivo. Talvez isso ocorra devido ao fato de a gramática descritiva conhecida no Brasil ser basicamente fundamentada nos parâmetros da

linguística representativa do saber positivista e ser construída de forma neutra com relação a reflexões acerca da história de países colonizados. Como consequência, sua influência sobre a efetiva flexibilidade das normas ainda é ineficaz.

No Brasil ainda é prepominante a cobrança de monitoramento da fala e escrita inclusive em contextos não formais. O conjunto de ideias que promovem a valorização de uma variedade linguística em detrimento de outra e a exigência de normas de maneira indiscriminada tem sido discutido como formação ideológica que promove preconceito por estigmatizar a variedade linguística de pessoas de classe social menos favorecida (BAGNO, 1999). Entende-se, pois, que existe uma valorização incontestável do construto conhecido como língua padrão mediante o fortalecimento do regime metadiscursivo no Brasil. Essa valorização ainda é legitimada no contexto escolar e promovida externamente por meio dos meios de comunicação. Em oposição a essa realidade, textos como os de Busch e Schick (2007) sobre a heteroglossia na Bósnia Herzegovina reafirmam a noção de que a heterogeneidade, fluidez e hibridismo fazem parte da natureza linguística em diferentes contextos regionais ou históricos. Por esse motivo, os textos do material didático *Pogledi*contemplam umadiversidade de formas linguísticas, alguns se aproximando inclusive da língua real utilizada pelos jovens. Esse fato pode comprovar que questões de compreensão entre línguas de diferentes fronteiras não justifica a homogeneidade imposta.

O apoio da recursos midiáticos sobre o projeto de desinvenção de línguas na África do Sul, assim como o material didático *Pogledi*da Bósnia Herzegovina são exemplos de como os meios de comunicação podem e devem estar mais próximos dos usuários da língua, pessoas reais quepossuem valor e identidade próprios e não devem estar a serviço de interesses político e econômicos particulares, principalmente quando esses interesses não emergem da sua própria nação. Em realidades como essa, as considerações de Makoni e Pennycook (2007) sobre a invenção de línguas, assim como suas implicações políticas e sociais, se revelam necessárias, pois explicitam a partir de que ponto de vista essas normas foram criadas e a que interesse elas atendem. Os autores propõem não somente explicitar que as línguas foram inventadas como parte de um projeto político e econômico específico, mas também destacam que é necessário um processo de “desinvenção” e reconstrução dessas línguas.

Esse raciocínio é revelador e permite a reflexão sobre o objeto de estudo que tem sido apresentado nas aulas de Português no ensino formal no Brasil. Contribuições de pesquisadores oriundos da linguística aplicada crítica, como as de Makoni (2003), Makoni e Pennycook (2007) e Busch e Schick (2007), podem favorecer a flexibilidade no tratamento de regras prescritivas apresentadas no contexto escolar, tendo em vista a possível valorização da cultura do aluno e a realização de sua fala. Entretanto, é necessário refletir sobre a importância de divulgação de considerações de teor histórico e ideológico, como a proposta de invenção e reconstrução das línguas, inclusive pelos meios de comunicação, para que ocorram discussões efetivas e produtivas sobre a língua e seu valor como identidade de um povo.

Referências

BAGNO, M.*Preconceito Linguístico*: o que é, como se faz. São. Paulo: edições Loyola, 1999.
BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro.* São Paulo; Parábola Editorial, 2012.
BELOTO, R. M.M. *A literatura brasileira no século XX*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/88934724/A-LITERATURA-BRASILEIRA-NO-SECULO-XX >. Acesso em: jul. 2017
BUSCH, B.; SCHICK, J. *Educational materials reflecting heteroglossia: disinventing ethnolinguistic differences in Bosnia-Herzegovina*. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). Disinventing and reconstituting languages.Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.
MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituiting languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). Disinventing and reconstituting languages.Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
MAKONI, S. *From misinvention to disinvention of language: multilingualism andthe South African-Constitution*. In: MAKONI, S.; SMITHERMAN, G.;BALL, A.F.; SPEARS, A.K. (Ed.). Black Linguistics:language, society andpolitics in Africa and the Americas. New York: Routledge, 2003.
NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
POSSENTI, Sírio. *Por que (não)ensinar gramática na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 1996.
SCHERRE, M.M.P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito.*São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2008.

SESSÃO TEMÁTICA

EVIDÊNCIAS SOBRE A GRAMATICALIZAÇÃO E POLISSEMIA DA MICROCONSTRUÇÃO QUE NEM NA LÍNGUA PORTUGUESA

CAIO AGUIAR VIEIRA[1]
VALÉRIA VIANA SOUSA[2]

Introdução

A língua, na perspectiva funcionalista, é concebida como um instrumento de interação social. Dessa forma, é utilizada pelos falantes como uma importante ferramenta que os auxiliam em diversas situações do cotidiano. Nessa perspectiva, as línguas não são estruturas estáticas, mas sim dinâmicas, que sofrem constantes mudanças que se originam e acontecem na interação.

Com o avanço da Linguística, sobretudo na perspectiva funcional, notou-se a necessidade de essa perspectiva dialogar com os estudos da Gramática de Construções (GOLBERG, 1995; 2006; CROFT, 2001). Essa concepção teórica tem seus pressupostos pautados, principalmente, nos estudos da cognição. Para essa linha de pesquisa, a construção gramatical é um pareamento de forma e sentido e a formação desses pareamentos, em uma perspectiva diacrônica, deve levar em conta uma acepção mais ampla da gramaticalização.

Dessa forma, quem se debruça nessa linha teórica, procura responder, sobretudo, as seguintes perguntas: “de onde vêm as construções gramaticais?” e “como

1. Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística PPGLin – Bolsista CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo – CNPq. E-mail: caioaguiar78@gmail.com.

2. Orientadora da pesquisa. Doutora em Letras (Língua Portuguesa e Linguística) pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo – CNPq. E-mail: valeriavianasousa@gmail.com

elas se formam na língua?". Assim, em nosso estudo, responderemos de modo inicial esses questionamentos tendo como objeto de estudo o *que nem*. Essa microconstrução aparece frequentemente no texto oral, com o valor de comparativo. Defendemos, desde já que seu uso com função de comparação não é prototípica, mas sim resultado de um processo de gramaticalização.

Assim, por meio do *que nem*, tentaremos atestar que as construções são padrões que se fixam e, portanto, gramaticalizam-se. Em outras palavras, a língua, vista como um constructo social e histórica, é moldada e modificada por meio de processos cognitivos e do uso frequente.

A fim de traçar um estudo preliminar do processo de gramaticalização dessa microconstrução, utilizaremos o *corpus* do Português Medieval (século XIII a XV) e os *corpora* de Português Popular e Culto de Vitória da Conquista – *Corpora* PPVC e PCVC. Este estudo foi organizado em três partes. Na primeira seção, veremos a importância da Linguística Cognitivo-Funcional para os estudos em gramaticalização. Na segunda parte do trabalho, investigaremos a origem da microconstrução *que nem* na Língua Portuguesa. Na última seção deste artigo, evidenciaremos a polissemia da microconstrução no Português Contemporâneo tomando como amostra o vernáculo de Vitória da Conquista – BA, seguido, por fim, das considerações finais.

A perspectiva cognitivo-funcional

Na teoria funcionalista, o papel dos usuários na construção gramatical é um fator primordial. Dessa forma, a análise na perspectiva da linguística funcional é centrada no uso efetivo da linguagem em vários contextos de comunicação. A gramática, portanto, não é vista como autônoma, mas, sim, como emergente, modificada e renovada a partir da necessidade comunicativa do falante e de fatores cognitivos.

Uma recente e promissora alternativa para consideração da gramaticalização, segundo Oliveira (2015), reside nos estudos entre Funcionalismo e Cognitivismo, pois, como afirma a linguista, essa interface confere maior rigor teórico-metodológico tanto para o tratamento do sentido, quanto da forma na pesquisa dos usos linguísticos. Portanto, para uma maior verticalização, houve a necessidade de estabelecer um diálogo, sobretudo, dessas correntes teóricas com os estudos da Gramática de Construções. A partir das considerações de Goldberg (1995), Croft (2001)

e Traugott (2009) as construções[3] são caracterizadas como unidades básicas da língua, as quais se estabelecem a partir do pareamento entre forma e sentido. A formação desses pareamentos, numa perspectiva diacrônica, leva em conta uma acepção mais ampla da gramaticalização.

No que se refere à gramaticalização, Traugott (2009, p. 41) defende a premissa de que tal fenômeno envolve "[...] a mudança pela qual, em certos contextos linguísticos, os interlocutores usam (partes de) uma construção com uma nova função gramatical ou designam uma nova função para uma construção já existente". Dessa forma, os interlocutores, na instância comunicativa, reconhecem cognitivamente toda a construção e não somente um item – como será visto em nosso objeto de estudo mais adiante. Assim, a língua é vista como um constructo social e histórica que é moldada e modificada por meio de processos cognitivos e de uso frequente e contexto.

A consideração do contexto, de acordo com Traugott (2011), em termos de inter-relação entre função e forma, é relevante para o tratamento dos mecanismos de neoanálise (que envolve metonimização, com destaque para relações associativas) e analogização (atribuição de um novo significado a uma construção). A autora propõe, ainda, que as construções sejam descritas e analisadas mediante um conjunto mínimo de níveis composto por macro, meso, microconstruções e construto. A primeira diz respeito aos esquemas mais virtuais e abstratos; a segunda, por sua vez, está relacionada ao conjunto de construções específicas; a terceira com a construção *type* individual; a última, por fim, é o *token*, ou seja, o uso efetivo de uma construção. Veremos, na próxima subseção, como a teoria dialoga com nosso objeto de pesquisa.

3. O modelo que apresentamos neste estudo tem seus estudos pautados na concepção de Croft (2001) que defende a premissa que sentenças básicas da língua são exemplos de construções, ou seja, correspondência de forma-significado, que passam a funcionar, nessa teoria, como unidades básicas e centrais da língua.

De onde vêm as construções? Um olhar sobre a microconstrução *que nem* no português arcaico

A partir do *corpus* medieval, notamos que a utilização da microconstrução *que nem* era utilizada[4] em estruturas semelhantes às consecutivas:

1)
O Castelo de Corberic nunca se movia; mas Canabos, o encantador, que foi ante rei Uter Pandragom e que era o mais sisudo de negromancia que havia no reino de Logres, fora Merlim, fundou aquele castelo em *tal* guisa *que nem* u~u~ cavaleiro estrainho que o demandasse nom no podesse achar se a ventura o i nom levasse. (*Corpus*: Demanda do Santo Graal - DSG. Séc. XV).

Podemos perceber, com base no exemplo 1, que a estrutura consecutiva é formada por um item intensificador (tal), seguindo do *que nem*. Entretanto, foi possível verificar que, em alguns outros casos, a microconstrução *que nem* vem acompanhada de "nenhum" e, por vezes, do sintagma nominal "um", assim não é possível identificar se a estrutura é, somente, consecutiva. No entanto, é mais provável que a estrutura surja de uma superlativa/consecutiva e, a partir daí, a construção comece a ser utilizada com valor de comparação. Vejamos o exemplo:

2)
A Dona Maria [há] soidade...
a Dona Maria [há] soidade...
ca perdeu aquel jograr [...]
dizendo del bem; e el nom achou
((V5)) *que nem* um preito del fosse mover
nem bem nem mal, e triste se tornou. (*Corpus*: Cantigas de Escárnio e Maldizer - CEM23 Séc. XIII)

4. Ressaltamos que o *que* e o *nem* ainda são vistos de forma separada, a exemplo das orações subordinadas adverbiais consecutivas

Com o objetivo de verificar como as gramáticas tradicionais conceituam a construção *que nem*, trazemos, neste trabalho, uma análise inicial de como a microconstrução em estudo é vista na tradição gramatical. Na gramática de Bechara (2004), não é elencado o *que nem* como uma conjunção usada para comparação. Todavia, Cunha & Cintra (1985) mostram que essa partícula pode ser usada como forma comparativa. Entretanto, os gramáticos, embora evidenciem quais são as conjunções utilizadas para caracterizar uma oração subordinada adverbial comparativa, pouco explicam como essas partículas são construídas sintaticamente.

Nos dados do português arcaico/clássico[5], foram encontrados somente uma ocorrência do *que nem* como construção comparativa. No português contemporâneo, entretanto, percebemos que a utilização da microconstrução *que nem* como comparativo é recorrente, principalmente em textos orais:

3)
INF: Isso foi no sábado, quando foi no domingo, já tive que levar pro hospital, a mão já tava dessa altura, preta *que nem* um carvão, o braço todin' inchou *cum* coisa que meteu num pau de vara de fogo assim, inchou todo, todo, todo [...] (*Corpus* PCVC).

A seguir, elaboramos uma tabela a fim de mostrar a quantidade de ocorrências da microconstrução *que nem* nos *corpora* utilizados.

Tabela 1. Ocorrências do *que nem* no português arcaico e contemporâneo.

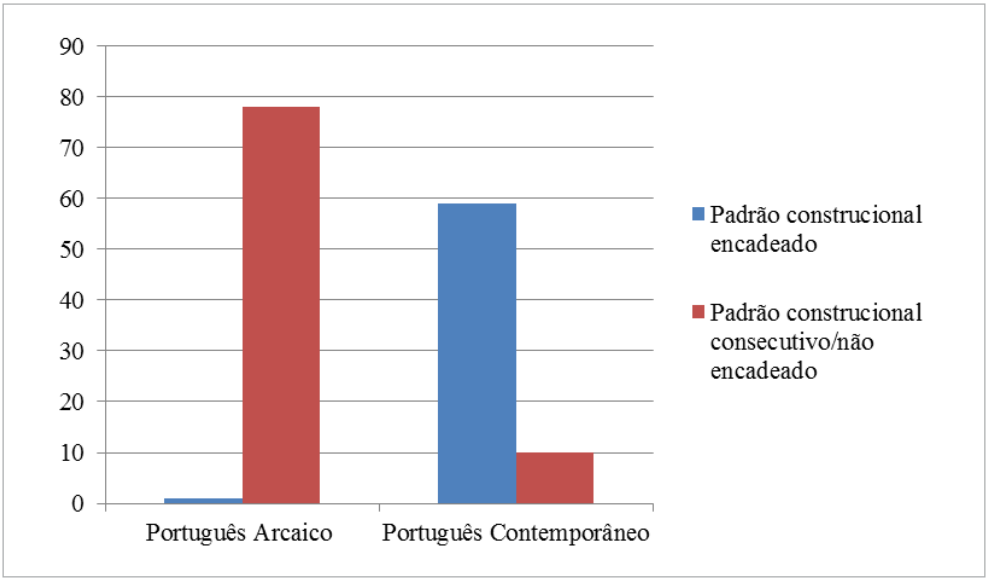
OCORRÊNCIAS GERAIS DO *QUE NEM*		
Período	%	Números absolutos
Arcaico/Moderno/Clássico	43,33	71
Contemporâneo	52,66	79
	100	150

Fonte: Elaborada pelos pesquisadores

5. Essa periodização foi feita com base em Mattos & Silva (1994)

Como dito anteriormente, a frequência é um elemento importante para atestarmos o processo de gramaticalização da microconstrução em estudo. Por isso, no gráfico seguinte, podemos verificar a distribuição da frequência de ocorrência (*token*) da microconstrução com padrão construcional encadeado e não encadeado.

Gráfico 1. Frequência *token* da microconstrução *que nem.*



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

A partir desses dados, percebemos que houve uma mudança na utilização da construção *que nem.* Nos dados do Português Clássico, a utilização do *que nem* aparece com mais produtividade em estruturas consecutivas/ambíguas e/ou em estruturas superlativas, ou seja, o *que* e o *nem* eram mais utilizados de forma separadas. Já no Português Contemporâneo, tomando como parâmetro os dados de texto oral na região de Vitória da Conquista, é possível afirmar que a microconstrução *que nem* como forma única de sentido está com alto nível de produtividade comparado às construções consecutivas. Na próxima seção, verificaremos como o objeto em estudo aparece em com valores polissêmicos a partir do encadeamento dos elementos *que* e *nem*.

Evidências de polissemia na microconstrução *que nem* no Português contemporâneo

Um olhar preliminar sobre a microconstrução *que nem* no dados do Português Contemporâneo, com base nos *corpora* do Português e Popular de Vitória da Conquista, mostra que, além do valor de comparação prescrito na gramática de Cunha e Cintra 1985), a microconstrução *que nem* apresenta outros pareamentos de forma e sentido. Vejamos os exemplos:

4)
INF: [...] Isso foi no sábado, quando foi no domingo, já tive que levar pro hospital, a mão já tava dessa altura, preta *que nem* um carvão, o braço todin' inchou *cum* coisa que meteu num pau de vara de fogo assim, inchou todo, todo, todo e deu aquelas bolha de fogo [...] (M. C. A. O. *Corpus* PPVC).
5)
DOC: É assim... os brinquedos de antes não eram tão... modernos como os de agora...
INF: Não, não eram.
DOC: ...que eu tava tentando dizer.
INF: Não era. Era diferente, *né*, *que nem* eu falei [...] (A. R. A. *Corpus* PPVC).
6)
INF: [...] quarenta ano se passaram *num* é quarenta dia nem quarenta hora e eu lembro, agora como é que um... um homem de quinze, *catoze*, dezesseis sai aí *matano* é *que nem vamo* supô uma família lá *construino* um sonho aí vai um... um homem desse, bota uma arma *pa* rôbá o que ele tem a pessoa faz qualquer... já atira sem dó nem piedade né [...] (D. A. O. *Corpus* PPVC).
7)
DOC: Me conta uma história que aconteceu com você?
INF: É... *que nem*... é... é.... teve um dia que eu tava lá ni Brumado, né?! [...] (A. L. S. *Corpus* PPVC).

Nos exemplos (4) a (7), percebemos que a partículas *que* e *nem* aparecem nas orações com valores distintos, – comparação, conformidade, exemplificação e marca-

dor discursivo – num tipo de arranjo bem mais integrado e convencionalizado, diferente da forma consecutiva visto no exemplo 3. Nesse sentido, Bybee (2010) elenca os processos de domínio geral da língua, dentre eles o *chunking*. Segundo a linguista, o *chunking* (encadeamento), como processo cognitivo, é a relação sequencial cada vez mais fixa de duas ou mais palavras unidas em uma sentença. No *que nem*, verificamos o *chunking* dessas duas estruturas que são entendidas pelo falante como um bloco único de forma-sentido.

No que se refere à polissemia da construção, verificamos, em nosso objeto de estudo, os mecanismos de analogia e neoanálise proposto por Traugott (2011). Para a linguista, a analogização promove a mudança linguística que resulta em um novo par forma-sentido, envolvendo, dessa maneira, o mecanismo da neoanálise. Em outras palavras, todas as analogizações são instâncias de neoanálises, pois subcomponentes de um novo uso são reorganizados. Bybee (2010) corrobora com Traugott (2011) ao conceber a analogia como o processo pelo qual um falante usa um novo item em uma construção, cotejando-a a outras estruturas e processos de mudanças já ocorridos.

Portanto, com as contribuições dos estudos de Bybee (2010), defendemos, neste trabalho inicial, que os itens *que* e *nem*, quando juntos, formam um único bloco com valor polissêmico, ou seja, os itens linguísticos *que* e *nem* adjungidos e encadeados aparecem nas falas dos informantes como uma construção, ou, nas palavras de Traugott (2011), como um construto. Assim, ganham novas funções no discurso e passam a assumir valor de comparação, conformação, exemplificação e marcador discursivo devido aos processos de domínio geral.

De acordo com a autora, investigar os processos de domínio geral não estreita a busca por processos específicos à língua, mas, também, pode-se situar a linguagem em um contexto mais abrangente do comportamento humano. Assim, Bybee (2010) apresenta os processos cognitivos de domínio geral que são: categorização, *chunking* e analogia. Traremos, aqui, uma breve descrição desses processos a fim de evidenciar como esses processos dialogam com a microconstrução *que nem.*

Categorização → Bybee (2010) a concebe como "[...] a similaridade ou emparelhamento de identidade que ocorre quando palavras e sintagmas, bem como suas partes componentes são reconhecidas e associadas à representações estocadas" (BYBEE, 2016, p. 26). Defendemos, a partir dos usos e da frequência, que a construção *que nem* parte de uma estrutura superlativa/consecutiva. O falante, então, reconhece e

faz uma associação com as comparativas. Assim, a categorização torna-se um processo de domínio cognitivo de domínio geral quando as categorias perceptuais de vários tipos são criadas a partir da experiência que independe da língua.

Chunking → Um dos processos, considerados por nós a partir das pesquisas já realizadas sobre esse item, como mais importante no processo da construção *que nem*. De acordo com Bybee (2010), o *ckunking* é o processo pelo qual sequências são usadas juntas e formam unidade mais complexas. Como processo de domínio geral, a autora salienta que tal fenômeno ajuda a explicar por que as pessoas se aprimoram em tarefas cognitivas e neuromotoras com a prática. As sequências repetidas de palavras e morfemas na cognição são agrupadas de modo que essas sequências são acessadas como uma unidade simples. No *que nem*, verificamos o encadeamento dessas duas estruturas que são entendidas pelo falante como um bloco único de forma-sentido.

Analogia → A autora afirma que a analogia diz respeito ao processo pelo qual enunciados novos são criados a partir de experiências prévias. A analogia, segundo Bybee (2010), também está ligada à categorização. As partes de ocorrências anteriormente produzidas podem ser segmentadas em unidades que são alinhadas e categorizadas antes que novos enunciados possam ser formados com elas. Assim, defendemos, neste trabalho, que a construção comparativa surge de uma estrutura consecutiva/ambígua, pois, como a autora, as construções não são novas e, por isso, contêm partes que não são totalmente novas. Em consonância ao Funcionalismo, há um uso de formas já conhecidas que são ressignificadas e/ou recategorizadas em novas funções morfossintáticas e/ou semântico-discursivas.

Considerações finais

Com este estudo inicial, podemos verificar que a microconstrução *que nem*, originada de um padrão construcional consecutivo no português arcaico, é resultado de processos de domínios gerais com grande destaque para o *chunk*. Ademais, notamos a importância da cognição desse processo, haja vista que a construção aparece na língua como um pareamento entre forma e sentido.

Além disso, este estudo evidenciou, também, a polissemia dessa microconstrução, pois, como afirma, Traugott (2009), novas construções mantêm traços da cons-

trução que lhes deram origem, expandido seus usos para novos domínios pragmáticos. A gramaticalização, então, além de auxiliar a compreensão da mudança como um processo dinâmico, gradiente e variável, viabiliza, ainda, a noção de pareamento entre padrões de uso e padrões gramaticais via significado.

Os próximos passos para esta pesquisa, portanto, são os de levantar dados mais minuciosos da frequência, pois ela permite que sejam, de fato, mapeados os quatro níveis – construtos, microconstruções, mesoconstruções e macroconstruções – que envolvem o processo de gramaticalização e o estabelecimento de redes construcionais. O levantamento da frequência, portanto, contribuirá, nesse trabalho, para fornecer evidências empíricas de que as inovações que emergem no fluxo da interação, de fato, estão se padronizando/regularizando na língua como construções formalmente identificáveis.

Referências

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BYBEE, Joan. *Language, usage and cognition*. Cambridge: CUP, 2010.

CROFT, W. *Radical construction grammar*: syntactic theory in typological perspective. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

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

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Para uma caracterização do período arcaico do português. *D.E.L.T.A*, v. 10, 1994.

OLIVEIRA, M. R. de. Contexto: definições e fatores de análise. _____; ROSÁRIO, I. da C. do. (orgs.). *Linguística centrada no uso*: teoria e método. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2015, p. 22-35

TRAUGOTT, E. C. Grammaticalization and construction grammar. In: CASTILHO, A. T. (Org.) *História do português paulista***.** Campinas: Ed. da UNICAMP, 2009. v.1. p.91-101.

_____. Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: Suggestions from the development of degree modifiers in English. In: ECKARDT, R.; JÄGER G.; VEENSTRA, T. (Eds.). *Variation, Selection, Development-Probing the Evolutionary Model of Language Change*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 219-250.

XAVIER, M. F. *Corpus Informatizado do Português Medieval*. Disponível em: http://cipm.fcsh.unl.pt/. Acesso em 25 mai de 2018.

SESSÃO TEMÁTICA

EXPRESSÃO DE EMOÇÃO: RECURSOS FACIAIS, GESTUAIS E VERBAIS DE ADOLESCENTES COM SÍNDROME DE DOWN

THAIS FERREIRA BRITO[1]
MARIAN OLIVEIRA[2]

Introdução

As emoções exercem função importante e englobam o ser humano como todo. Em geral, todas as pessoas sentem emoções consideradas universais, básicas e inatas – como a alegria, a tristeza, a raiva e o medo e, quando emocionado, o indivíduo pode reagir corporalmente, demonstrando, através da fala, dos gestos e das expressões faciais, aquilo que está sentindo. (DARWIN, 1872; EKMAN, 1992; FREITAS-MAGALHÃES, 2013).

A emoção é considerada uma reação corporal, uma resposta fisiológica do organismo frente às diversas situações que podem ser enfrentadas pelo ser humano. Essa reação pode ser ativada muito rapidamente e de forma inconsciente – assim, pode nos fazer agir, tomar decisões ou lutar e fugir em uma situação perigosa (DARWIN, 1872).

Assim, o homem pode expressar, tanto de forma verbal, quanto não verbal aquilo que está sentindo. A expressão verbal, da fala, é elemento fundamental nas manifestações emocionais e pode transmitir informações essenciais para a compreensão de uma mensagem.

1. Mestranda em Linguística, PPGLin - UESB.

2. Profa. Doutora em Linguística, PPGlin – UESB, orientadora da pesquisa.

Dentro da modalidade não verbal, as expressões faciais podem fornecer diversas informações sobre o falante e sua mensagem, como por exemplo, características individuais, atitudes, sentimentos, emoções entre outros.

Paul Ekman (1992) foi precursor no estudo das microexpressões faciais e a sua relação com as emoções; suas pesquisas corroboram as ideias de universalidade e determinação biológica das emoções de Darwin (1872). Atestada a importância das expressões faciais para a manifestação emocional, outro importante componente não verbal também deve ser considerado neste processo: o gesto.

Os gestos corporais, mais especificamente os manuais, foram considerados por Kendon (1982) e McNeill (1985) como um instrumento de ilustração do conteúdo da mensagem do falante. O primeiro autor descreve os gestos que ocorrem durante o curso da fala no chamado "Kendon´s continuum". Este contínuo representa os gestos como pantomima, gesticulação, emblemas e as línguas de sinais. O segundo autor considera indissociáveis gestos, fala e pensamento os quais que fazem parte de uma mesma matriz.

A pessoa com SD, condição humana geneticamente determinada pela presença de um cromossomo extra (21), apresenta atraso no seu desenvolvimento global (READ; DONNAI, 2008, OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA, 2011). Essa condição genética e o atraso na linguagem podem comprometer a fala e as habilidades comunicativas dessa pessoa (RANGEL; RIBAS, 2011).

O presente trabalho tem o objetivo de analisar a expressão das emoções básicas - alegria, tristeza, medo e raiva - de dois adolescentes com síndrome de Down (SD) e verificar os recursos faciais, gestuais e verbais utilizados por eles para reproduzi-las.

Portanto, considerando as reações emocionais esperadas e as características da pessoa de Down, a nossa hipótese é a de que o atraso global – déficits cognitivo, motor e de linguagem – dificulta a expressão das emoções desses indivíduos, mesmo na manifestação das emoções básicas.

No intuito de comprová-la organizamos esse trabalho da seguinte maneira: além da introdução já apresentada, seguimos com exposição da metodologia utilizada para obtenção dos dados, a discussão dos resultados e as considerações finais deste trabalho.

Metodologia

Para verificar essa hipótese, foram aplicadas atividades sobre temas que pudessem eliciar emoções, com o objetivo de observar a expressão emocional em dois adolescentes. As atividades foram realizadas no Núcleo Saber Down – (CNPq/UESB), ambiente de Pesquisação e de estimulação voltada a pessoas com síndrome de Down e gravadas em vídeo.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CAAE 04853012.6.0000.0055) e os responsáveis pelos sujeitos autorizaram o uso dos dados e das imagens coletadas.

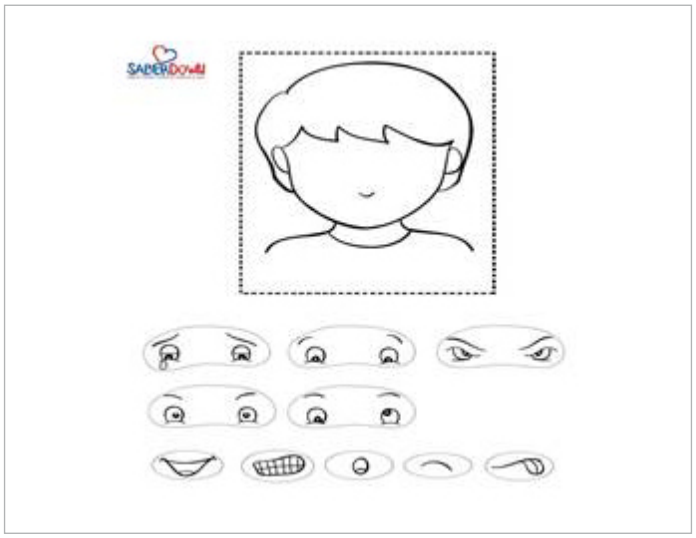
Os sujeitos da pesquisa são dois adolescentes com Down, atendidos pelo Núcleo. O primeiro, E.G, tem 15 anos, é do sexo feminino, cursa o 6° ano do ensino fundamental, e o segundo, K.G, tem 15 anos, é do sexo masculino e cursa o 6° ano do ensino fundamental.

Para este estudo foram analisadas duas atividades:

(i) atividade 1 - “Colagem das emoções” - (cf. figura 1) tinha como objetivo a montagem de um rosto com as características da alegria, tristeza, raiva, medo e da atitude “brincalhona”. Após a montagem e colagem de cada rosto era solicitada dos sujeitos a expressão da emoção correspondente;

(ii) atividade 2 - “Relembrando os personagens das telenovelas Carinha de Anjo e Chiquititas”, acompanhada de vídeos de abertura das novelas - (cf. figura 2) tinha o intuito de eliciar reações emocionais espontâneas nos sujeitos – que já haviam relatado acompanhar e gostar das telenovelas “Carinha de anjo” e “Chiquititas” – e solicitava a nomeação de 4 personagens de cada novela, conforme as imagens apresentadas. Também foram feitas perguntas sobre as características de cada personagem apresentado. Já os vídeos de abertura das novelas foram mostrados na finalização da atividade.

Figura 1. Ilustração da atividade “Colagem das emoções”.



Fonte: Google imagens. Adaptado pelos autores.

Figura 2. Ilustração da atividade “Relembrando os personagens Carinha de Anjo e Chiquititas”.

Fonte: Google imagens. Adaptado pelos autores.

As gravações foram assistidas e a partir disso, foram selecionados de cada vídeo os trechos referentes à realização das atividades. Após essa seleção, foi feita a transcrição dessas cenas no ELAN, software que possibilita a transcrição simultânea dos dados de fala, gestos e expressões faciais. As anotações foram feitas com as seguintes trilhas:

Quadro1. Trilhas de transcrição do Elan

Trilhas de transcrição	
Sujeito E.G	Sujeito K.G
E.G Fala	K.G Fala
E.G Gestos	K.G Gestos
E.G Exp. Faciais	K.G Exp. Faciais
Pesquisador fala	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Assim que as anotadas as cenas das atividades no ELAN, foi feita observação e descrição dos recursos faciais, gestuais e verbais utilizados simultaneamente pelos sujeitos nas manifestações emocionais de alegria, tristeza, raiva e medo eliciadas no contexto das atividades.

Resultados e discussões

Foi observado, a partir da análise das transcrições das cenas das atividades no ELAN, o uso dos recursos verbais, gestuais e faciais simultâneos em cada sujeito e nas duas atividades aplicadas.

Os dados analisados indicam que os indivíduos com Down apresentaram maior facilidade na expressão da alegria nas duas atividades. Por sua vez, tristeza, raiva e medo foram expressos com maiores dificuldades, possivelmente, por não terem sido genuinamente eliciadas pelas tarefas ou por não terem sido compreendidas pelos sujeitos. Sabemos que embora instintivas enquanto expressões emocionais, alegria,tristeza etc são noções abstratas e quando se lida com tais noções em con-

texto metalinguístico como nas atividades realizadas com os dois sujeitos, exige-se um domínio metalinguístico que eventualmente uma pessoa com Down não tenha.

Atividade 2, “Relembrando os personagens das telenovelas Carinha de Anjo e Chiquititas”, eliciou, no geral e em ambos os sujeitos, a expressão espontânea da alegria e da surpresa. Essa reação se deu, possivelmente, pelo fato de os sujeitos gostarem e acompanharem as telenovelas apresentadas - na atividade e nos vídeos de abertura - no seu dia a dia.

Para melhor compreender as manifestações emocionais durante as duas tarefas, apresentamos um quadro comparativo e descritivo do uso dos diferentes recursos pelos sujeitos.

Quadro 2. Descrição e comparação da fala, gestos e expressão faciais dos sujeitos.

Descrição e comparação da fala, gestos e expressões faciais.	
Sujeito E.G.	**Sujeito K.G.**
Mais falante, utilizou a fala para expressar a maior parte das emoções.	Apresentou fala um tanto econômica com repetição de palavras ditas pelo pesquisador ou pontuais sobre as emoções.
Maior dificuldade em utilizar os recursos faciais em algumas manifestações (raiva, medo e atitude brincalhona).	Os movimentos faciais foram os mais utilizados para dar ênfase às suas expressões.
Utilizou os gestos manuais de forma econômica.	Usou poucos gestos manuais em suas expressões, mesmo nas manifestações espontâneas.
Apresentou menor intensidade na expressão facial em relação ao sujeito K.G.	Repetição de alguns bordões como: “Ai, meu pai!”; “Ai, maldade!”; “Ai, Jesus!”.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para ilustrar algumas das observações apresentadas no quadro descritivo e comparativo (quadro 2), foram escolhidas cenas da atividade 1, “Colagem das emoções”, que mostram expressões dos dois sujeitos.

No geral, os sujeitos reconheceram e montaram, com facilidade, os rostos que representavam a alegria, tristeza e raiva - já o medo e a atitude “brincalhona” não foram reconhecidas e montadas prontamente pelos sujeitos, sendo necessária a ajuda do pesquisador na montagem correta.

Na expressão desses estados emocionais os sujeitos utilizaram os recursos da fala, face e gestos, porém, apresentaram diferenças na preferência e forma de utilização.

Por exemplo, enquanto KG utilizou mais as expressões faciais, EG usou mais a fala para descrever a emoção solicitada na atividade.

Outra característica, apresentada por ambos, foi a pouca utilização dos gestos. O sujeito KG, na atividade 1, praticamente não fez uso das mãos e dos braços em suas manifestações, conforme o ilustrado e descrito nas figuras 3,4 e 5.

Expressões de KG: O sujeito KG utilizou predominantemente expressões faciais em detrimento da fala e dos gestos manuais. Na reação da alegria, utilizou a palavra “Feliz”. Manteve os braços em repouso (Figura 3). Na expressão na tristeza, não falou durante esta reprodução e os seus braços e mãos não tiveram variações de movimento (Figura 3).

Para representar o medo o sujeito prendeu a respiração, manteve a posição estática dos braços e mãos e não falou durante a ação (Figura 3). A raiva e a atitude “brincalhona” foram manifestadas apenas com os movimentos faciais, conforme a figura 4.

Figura 3: Pela ordem, da esquerda para direita, a expressão de alegria, tristeza e medo de KG.

Fonte: Vídeo do banco de dados Núcleo Saber Down.

Figura 4. Pela ordem, da esquerda para direita, a expressão da raiva e da atitude "brincalhona" de KG.

Fonte: Vídeo do banco de dados Núcleo Saber Down.

Expressões de EG: a adolescente EG enfatizou algumas das expressões emocionais com o uso de palavras e sentenças. Falou em todas as expressões, mesmo quando não sabia representar determinada emoção.

Na alegria utilizou a sentença "Mamãe, olha aquele sapato, eu quero!" e pousou as duas mãos sob o queixo (Figura 5). Para expressar tristeza disse: "Mamãe, eu não quero mais isso, tô triste", mantendo os braços apoiados sobre a mesa, dedos das mãos entrelaçados (Figura 5).

EG exclamou "Ai, que susto!" na reação de medo, porém, sua expressão facial foi breve e pouco condizente com a emoção, além disso, não utilizou gestos manuais, conforme a figura 5.

Figura 5: Pela ordem, da esquerda para direita, a expressão de alegria, tristeza e medo de EG.

Fonte: Vídeo do Banco de Dados Núcleo Saber Down.

Na manifestação da raiva, relatou não saber expressar e disse “Eu fico assim, sem graça”, utilizando a mão esquerda sob o queixo (Figura 6). EG relatou não saber expressar a atitude “brincalhona”, mas utilizou a frase “Mãe, posso ir lá fora brincar?” e as mãos ficaram em repouso na tentativa de expressão (Figura 6).

Figura 6. Pela ordem, da esquerda para direita, a expressão da raiva e da atitude “brincalhona” de EG.

Fonte: Vídeo do Banco de Dados Núcleo Saber Down.

Considerações finais

Os resultados sugerem que embora a pessoa com síndrome de Down consiga reconhecer algumas das emoções básicas, a mesma apresenta algumas dificuldades em sua expressão. Essa dificuldade pode ser observada nos momentos em que os sujeitos alegaram não saber expressar determinadas emoções. Precisamos determinar se a dificuldade reside na expressão da emoção ou se no entendimento do comando metalinguístico.

Isto é, é possível que em termos de expressão espontânea da emoção não haja dificuldade, mas quando chamados a expressa-la haja por parte deles dificuldade em entender como deve se portar para cumprir ao que se pede para fazer.

O fato de os sujeitos apresentarem expressões aparentemente “caricatas” e mecânicas e isso pode ter ocorrido, possivelmente, por terem se guiado literalmente pelo rosto do desenho da atividade 1 (Figura 1), ou pela dificuldade em simular (imitar) as expressões sugeridas.

Sobre a fala, foi observado o pouco uso ou o uso descontextualizado de palavras e sentenças durante as expressões. Isso reforça a hipótese da dificuldade de esses sujeitos simularem os estados emocionais, principalmente via comandos metalinguísticos.

Essa dificuldade pode residir no déficit cognitivo e deficiência intelectual dos dois sujeitos. Para avaliar outras características da fala, uma análise acústica da voz poderia fornecer outros dados para apreciação de aspectos prosódicos relacionados.

Os gestos foram muito pouco utilizados pelos sujeitos, mesmo nas expressões espontâneas. As expressões faciais foram mais utilizadas pelos sujeitos, porém, seria válida uma análise da intensidade e da correspondência com as características das micro expressões descritas por Ekman (1992).

Para avaliar o quanto a condição genética e o seu comprometimento foram determinantes nas dificuldades observadas, seria pertinente também um estudo comparativo entre pessoas com e sem Down.

Referências

DARWIN, C. R. *The expression of the emotions in man and animals***.** London: John Murray, 1872.

EKMAN, P. An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion,* Palo Alto, CA, v. 6, n. 3/4, p. 169-200, 1992.

OLIVEIRA, M. *Sobre a produção vocálica na síndrome de Down:* descrição acústica e inferências articulatórias. [Tese: Doutorado em Linguística] Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2011.

OLIVEIRA, M. Questões de linguagem em sujeitos com síndrome de Down. *Revista Pró-língua.* Volume 5 - Número 1 - jan/jul, 2010.

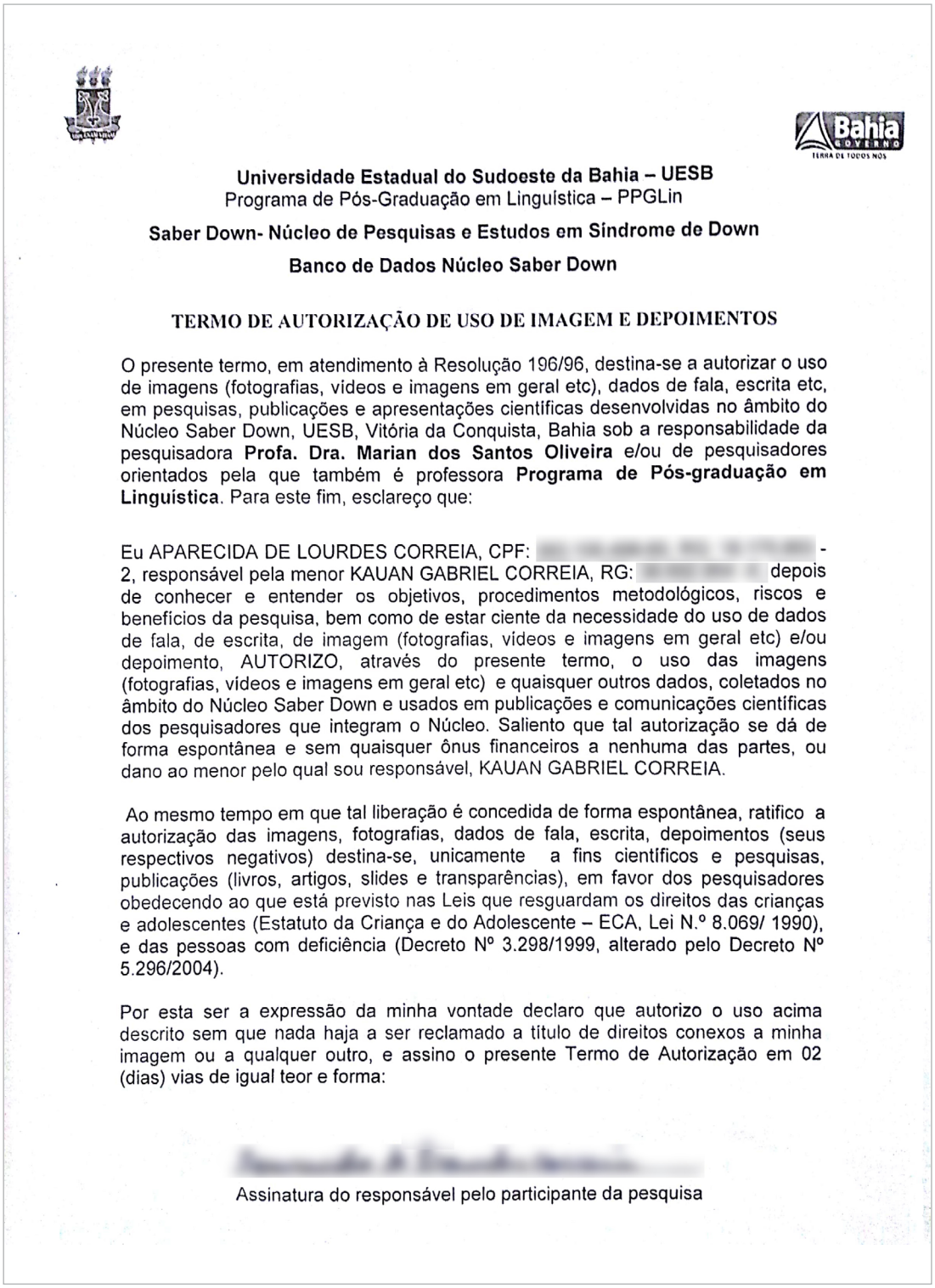
FREITAS-MAGALHÃES, A. *O código de Ekman:* O cérebro, a face e a emoção. FEE Lab Science Books, Porto, 2013.

RANGEL, D. I.; RIBAS, L. P. Características da linguagem na síndrome de Down: Implicações para a comunicação. *Revista Conhecimento Online*, Novo Hamburgo, v. 2, p. 18-29, set. 2011.

READ, A.; DONNAI, D. *Genética clínica: uma nova abordagem.* Porto Alegre: Artmed, 2008.

Anexos

(A)



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin

Saber Down- Núcleo de Pesquisas e Estudos em Síndrome de Down

Banco de Dados Núcleo Saber Down

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

O presente termo, em atendimento à Resolução 196/96, destina-se a autorizar o uso de imagens (fotografias, vídeos e imagens em geral etc), dados de fala, escrita etc, em pesquisas, publicações e apresentações científicas desenvolvidas no âmbito do Núcleo Saber Down, UESB, Vitória da Conquista, Bahia sob a responsabilidade da pesquisadora **Profa. Dra. Marian dos Santos Oliveira** e/ou de pesquisadores orientados pela que também é professora **Programa de Pós-graduação em Linguística**. Para este fim, esclareço que:

Eu APARECIDA DE LOURDES CORREIA, CPF: [redacted] - 2, responsável pela menor KAUAN GABRIEL CORREIA, RG: [redacted] depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de dados de fala, de escrita, de imagem (fotografias, vídeos e imagens em geral etc) e/ou depoimento, AUTORIZO, através do presente termo, o uso das imagens (fotografias, vídeos e imagens em geral etc) e quaisquer outros dados, coletados no âmbito do Núcleo Saber Down e usados em publicações e comunicações científicas dos pesquisadores que integram o Núcleo. Saliento que tal autorização se dá de forma espontânea e sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes, ou dano ao menor pelo qual sou responsável, KAUAN GABRIEL CORREIA.

Ao mesmo tempo em que tal liberação é concedida de forma espontânea, ratifico a autorização das imagens, fotografias, dados de fala, escrita, depoimentos (seus respectivos negativos) destina-se, unicamente a fins científicos e pesquisas, publicações (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos a minha imagem ou a qualquer outro, e assino o presente Termo de Autorização em 02 (dias) vias de igual teor e forma:

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

(B)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin

Saber Down- Núcleo de Pesquisas e Estudos em Síndrome de Down

Banco de Dados Núcleo Saber Down

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

O presente termo, em atendimento à Resolução 196/96, destina-se a autorizar o uso de imagens (fotografias, vídeos e imagens em geral etc), dados de fala, escrita etc, em pesquisas, publicações e apresentações científicas desenvolvidas no âmbito do Núcleo Saber Down, UESB, Vitória da Conquista, Bahia sob a responsabilidade da pesquisadora **Profa. Dra. Marian dos Santos Oliveira** e/ou de pesquisadores orientados pela que também é professora **Programa de Pós-graduação em Linguística**. Para este fim, esclareço que:

Eu NICLEIDES PEREIRA DOS SANTOS, CPF: [redacted] 61, responsável pela menor ÉRICA PEREIRA GONZAGA, RG: [redacted], depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de dados de fala, de escrita, de imagem (fotografias, vídeos e imagens em geral etc) e/ou depoimento, AUTORIZO, através do presente termo, o uso das imagens (fotografias, vídeos e imagens em geral etc) e quaisquer outros dados, coletados no âmbito do Núcleo Saber Down e usados em publicações e comunicações científicas dos pesquisadores que integram o Núcleo. Saliento que tal autorização se dá de forma espontânea e sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes, ou dano ao menor pelo qual sou responsável, ÉRICA PEREIRA GONZAGA.

Ao mesmo tempo em que tal liberação é concedida de forma espontânea, ratifico a autorização das imagens, fotografias, dados de fala, escrita, depoimentos (seus respectivos negativos) destina-se, unicamente a fins científicos e pesquisas, publicações (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos a minha imagem ou a qualquer outro, e assino o presente Termo de Autorização em 02 (dias) vias de igual teor e forma:

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

SESSÃO TEMÁTICA

FICÇÃO, HISTÓRIA E ESPAÇO: AUGUSTO DOS ANJOS E A BELLE ÉPOQUE CARIOCA NO ROMANCE A ÚLTIMA QUIMERA

HELDER SANTOS ROCHA[1]

Introdução

Durante um bom tempo, a imagem da cidade do Rio de Janeiro das primeiras décadas do século XX estava (ou ainda está) associada ao modelo de modernização e de cosmopolitismo brasileiro. O que variados registros históricos contam é que a capital da 'República Velha', ou "Primeira República", aspirava ares de renovação, sobretudo pela importação de um ideário trazido de cidades consideradas avançadas, como Paris e Londres. O período chamado de "Belle Époque", que comportou o ingresso de costumes que pretendiam suplantar os ranços de uma tradição provinciana e colonial gerou contradições singulares entre a imagem da expectativa e a imagem da frustração.

A importação de tais ideias fora um sintoma de um desejo universalista, que, por sua vez, provocava a abstenção no debate das ideias do próprio local. Silviano Santiago (2004) aponta um foco desse sintoma no discurso crítico do político Joaquim Nabuco, quando publica suas memórias intituladas, não por acaso, *Minha formação*, em 1900. Nos textos de Nabuco, o desejo de participar (como um espectador) das coisas do mundo, que naquele momento significava o centro europeu, à custa do abandono das coisas nacionais, revela a intenção de parte dos pensadores da elite brasileira, que caminha juntamente com os debates da iniciante República, por uma atualização do país a nível global na sociedade e na política (SANTIAGO, 2004, p. 11-15).

1. Doutorando em Letras-Estudos Literários, pela Universidade Federal do Paraná. Bolsista Capes/PROEX.

No cenário problemático de discussão entre o local e o universal, o movimento que acontecia, sobretudo à nível paisagístico na cidade do Rio de Janeiro, demonstrava o empenho das autoridades políticas e da *intelligentsia* brasileira para acelerar o progresso econômico, além de atualizar a imagem do país perante os principais centros do mundo. Para o crítico Brito Broca (1975, p. 3), o prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Pereira Passos, na primeira década do século XX, copia o Barão Haussmann, responsável pela modernização parisiense no fim do século XIX, a fim de dar "um aspecto de cidade europeia", com "fins exclusivamente progressistas".

É certo que muitos sentiram na pele o quanto toda a movimentação do período apenas se tratava de uma demão de verniz, que, cada vez mais, ignorava as rachaduras da própria formação social. Alguns escritores, a exemplo de Lima Barreto e Augusto dos Anjos, constatavam que seus espaços se situavam não no conservadorismo alienado dos parnasianos e, muito menos, nos primeiros vagões da dita Civilização moderna, mas num lugar ainda inexistente, nebuloso, quimérico, à parte. Por isso, a sensação de desencaixe e de insatisfação é pulsante nas obras e nas vidas desses artistas.

Destaca-se, aqui, o romance *A última quimera* (1995), de Ana Miranda, como uma das ficções contemporâneas que valoriza, tanto a pesquisa histórica, quanto a sutileza de olhares críticos sobre questões da vida literária no período da Belle Époque carioca. O mesmo apresenta um enredo que gira em torno à mudança do poeta paraibano Augusto dos Anjos para a cidade do Rio de Janeiro, assim como a publicação de seu único livro de poemas, o *Eu*, e a mudança para a cidade mineira de Leopoldina, onde viria a falecer anos depois. Tudo narrado por um amigo, quase membro da família do poeta.

A partir de um traço reflexivo próprio das ficções históricas contemporâneas, o romance propõe um deslocamento das discussões do período ficcionalizado, utilizando-se das ambiguidades e dos hibridismos de imagens cronotópicas. Por isso, sugere-se um olhar mais atento aos movimentos e processos de construção de imagens dentro da própria arquitetura romanesca de Miranda.

As imagens da *belle époque* carioca

Mais do que fazer emergir uma imagem absoluta do Rio de Janeiro que coadune com qualquer representação das narrativas historiográficas sobre o período em questão, interessa, aqui, verificar como a cidade é percebida pelo narrador e pelos personagens que ficcionalizam viventes daquele espaço-tempo. No romance de Ana Miranda, o narrador, que constantemente está comparando a vida na cidade do Rio de Janeiro com a capital da Paraíba de onde partiram ele e o poeta Augusto dos Anjos, diz sobre a expectativa que os jovens mantinham com relação à capital do país e as suas ofertas de oportunidades. Veja-se um trecho:

> mas ir para o Rio de Janeiro já era um sonho antigo na cabeça de todos nós. O Rio de Janeiro significava demais para os provincianos, era uma cidade atraente, onde corria o sangue do país, onde viviam os poetas famosos, as cocotes, as tinatatis, os políticos que decidiam, as francesas e inglesas, os grandes bailes do Rio eram imitados na província, todo o país copiava o comportamento dos homens fluminenses, os duelos dos boêmios no Rio se multiplicavam pelo interior, as novidades femininas eram ditadas pelo Rio de Janeiro, disputavam-se avidamente os jornais fluminenses nas estações de trem ao longo de todas as linhas, esperávamos notícias pelos telégrafos e quando as folhas não tinham referências ao que se passava na capital ficávamos decepcionados, não nos bastavam nossas cidadezinhas provincianas, nem nossos poetas imitadores, nem nossos lupanares com fêmeas gordas, macambúzias e monoglotas, nem nossas escolas rígidas, nem nossos fraques cortados por alfaiates desatualizados, nem nossas farras e nossos escândalos sem repercussão nacional, nem nossos incêndios, nossas cavalarias, nossos combates ou nossas revoltas. A violenta política local não nos satisfazia, queríamos estar próximos da descontraída cidade onde tudo se decidia. O que se passava nas alcovas, nos escritórios, nos parlamentos, nos estádios, nos campos esportivos, nas confeitarias e cafés, nos palacetes, nas sarjetas, nas *fumeries*, nas ruas do Rio de Janeiro era exatamente a vida, a grande Vida, era o que fazia nosso coração bater mais forte e nossos membros ficarem para cima. E os jovens deixavam suas províncias, aos magotes, rumo à glória cosmopolitana. (MIRANDA, 1995, p. 116-117)

O longo excerto retirado do romance destaca a imagem do Rio de Janeiro da Belle Époque como cidade cobiçada por jovens provincianos. Havia uma energia e uma atração que aquela imagem produzia nos que estavam longe de tudo, chegando a significar a "glória cosmopolitana". Mas, é importante perceber, também, o contraste produzido entre aquela imagem da propaganda fluminense, com forte apoio da mídia como foi frisado, e a imagem de sua morada, ou seja, da pequena cidade, que era repressora, estéril, repleta de conservadorismos, além de replicante. Era a imagem do centro gravitacional que alimentava "a grande Vida" e exercia certo fascínio sobre o imaginário dos mais jovens e distantes, que ansiavam atravessar as fronteiras de seu mundinho. Imagem com fundo ideológico que pressupõe uma positivação do progresso e da Civilização moderna, visando alinhar os padrões nacionais aos europeus em voga.

Em outro momento do romance, o narrador destaca já a sua chegada, ou seja, a lembrança do encontro de si com a imagem do sonho que representava o Rio da época. No dia em que atracara no porto fluminense, ocorria a Revolta da Chibata (fim de novembro do ano de 1910), decorrente de uma insatisfação e de uma reação dos marinheiros com relação aos maus tratos e castigos corporais, sobretudo por parte dos oficiais navais mulatos e negros, que eram os alvos frequentes de tais violências. É a recepção que teve quando chegou à capital do país, gerando a primeira sensação de turbulência e instabilidade, depois daquele colorido todo pintado pela mídia. Porém, ainda assim, tal instabilidade reforça a imagem de uma época de grandes mudanças, inclusive aquelas perpetradas pela própria sociedade, num movimento constante de ação e reação.

Nesse sentido, há uma peculiaridade da reflexão sobre a imagem espaço-temporal que é a relação do sujeito com o lugar, além do jogo das sensações que está envolvido nesse processo. Pois, uma imagem é aquela tecida de longe, como um anseio, e a outra é a experienciada *in loco*, e, não só isso, mas, também, as relações do indivíduo com o meio social que constitui aquele espaço-tempo. Uma é o desejo, a outra é a experiência. Com efeito, ocorre uma transição de imagens na percepção do ser, assim como a intensidade e a significação das suas experiências, modificando a vida com relação ao espaço e o espaço a partir da sua vida.

Uma linha de força do romance de Ana Miranda é essa tessitura construída a partir das transições dessas imagens, sobretudo na perspectiva do Augusto dos An-

jos, que nutria, assim como o narrador, grandes expectativas por sua mudança para o Rio. Nas páginas iniciais do romance, a imagem que o poeta, já instalado na capital e enfrentando as dificuldades de uma vida ingrata, apresenta da cidade é a seguinte:

> naquela tarde ele fez diversos comentários sobre suas dificuldades para publicar. Estava desiludido com o Rio de Janeiro, que pensara ser uma cidade cosmopolita, mas que até então lhe parecia uma aldeia – embora houvesse muitos franceses e ingleses -, repleta de injustiças sociais, um espetáculo de miseráveis ao lado de caleças e automóveis que tornavam as ruas tristes corredores.
> "O Rio de Janeiro é uma espécie de sereia falaciosa, pródiga unicamente em sonoridades traidoras para os que vêm pela primeira vez." (MIRANDA, 1995, p. 33)

No trecho destacado, nota-se o impacto exercido pela configuração espacial do Rio de Janeiro do início do século XX sobre um indivíduo recém-chegado do interior do país, e, mais precisamente, da região nordeste. O Rio se apresenta como, por um lado, uma "cidade cosmopolita", com estrangeiros diversos circulando pelas ruas, mas, por outro, como "uma aldeia", repleta de miséria e de injustiças sociais. A imagem sugere um conflito entre a expectativa de quem chega à região dessa "sereia falaciosa" e a frustração de quem constata que a propaganda não passa de um conjunto de "sonoridades traidoras". Uma triste desilusão nas avenidas do progresso.

Vê-se, até aqui, dois movimentos que impedem qualquer cristalização imagética. Se, por um lado, boa parte da administração republicana e da intelectualidade brasileiras se empenham na construção de uma paisagem moderna e atualizada, como o já dito sintoma da "atração pelo mundo", por outro, vislumbra-se uma atmosfera contraditória de uma cidade que não se preocupava com o desenvolvimento social, mas, sim, com seu ar de progresso a qualquer custo. Contudo, mesmo assim, continua exercendo fascínio e atração para muitos. Trata-se de uma Belle Époque carioca instável e conflituosa.

Para Bakhtin (2010, p. 211), a intersecção entre espaço e tempo na obra literária chama-se "cronotopo". Transposto da teoria da relatividade de Albert Einstein para a crítica literária, o teórico russo utiliza-se do conceito para analisar as relações

construídas em diversos romances de variadas temporalidades, visando estabelecer uma imagem que funde, estável e concretamente, o sentido do tempo no espaço, e vice-versa (BAKHTIN, 2010, p. 211). É importante, ainda, atentar para a observação que o próprio pensador faz com relação à complexidade dessa "fusão" entre mundo/imagem representante e o mundo/imagem representado na obra, com destaque para a sua "fronteira rigorosa e instransponível", mas, que ao mesmo tempo, pressupõe constante e rica interação entre si (BAHKTIN, 2010, p. 358).

No entanto, necessita-se maior cuidado com relação ao caráter "estável" do cronotopo, sobretudo pela pretensão, no âmbito da teoria bakhtiniana, de uma representação da realidade concreta e externa ao texto, que faz parte do estágio evolutivo da literatura através do gênero romanesco. Tal pressuposição reduz ou mesmo anula a possibilidade do caráter transformador da realidade a partir da linguagem, concedendo maior ênfase e poder ao substrato conteudístico da obra, ou a sua referência. Assim, acaba por relegar a segundo plano imagens tidas como desconexas e não condizentes com aquilo que seria uma imagem síntese de um tempo. Acerca disso, Luis Alberto Brandão (2013, p. 97), salienta que:

> a imagem histórica é, pois, tida como sinônima de imagem real. O nível de complexidade histórica da imagem é diretamente proporcional a quanto ela se torna realista, a seu poder de objetivar referências observáveis fora da imagem, em especial no que tange à dinâmica dessas referências e às mudanças a que são submetidas.

A partir disso, não se trata, agora, de evitar o uso do conceito do teórico russo, mas apenas de submetê-lo a um deslocamento consciente de seu objetivo inicial, trazendo a implicação discursiva e da própria forma romanesca para o primeiro plano, junto com a ideia do conteúdo espaço-temporal da obra. Ou, ainda como Brandão (2013, p. 96) propõe, "(...) que o cronotopo, o espaço e o tempo sejam abordados, diferentemente do que pretende Bakhtin, não como categorias da realidade, mas justamente como imagens."

Com efeito, o problema da representação da imagem histórica está posto. Para isso, recorre-se à Jacques Derrida (2014, p. 421-422), quando esse propõe as noções de 'diferença', que está presente no jogo da significação, e da 'suplementariedade', que, ao invés de pressupor que o signo complemente uma totalização originá-

ria, apenas compreende que o mesmo signo supre e ocupa o lugar da ausência de centro. Desse modo, segundo Derrida (2014, p. 422), "o movimento da significação acrescenta alguma coisa, o que faz que sempre haja mais, mas esta adição é flutuante porque vem substituir, suprir uma falta do lado do significado".

Isso implica um novo olhar sobre a noção de cronotopo, buscando não mais apreender a estabilidade de um tempo através de uma representação literária, mas, de outro modo, analisar o cronotopo a partir daquilo que ele não estabiliza, ou seja, as imagens conflitantes/flutuantes acerca do tempo e do espaço. Por isso, atenta-se para o jogo das perspectivas entre a celebração oficial do grande centro e seus espaços de deslocamento e de percepções instáveis, que produzem a ambiguidade imagética da Belle Époque carioca no romance de Ana Miranda.

Com isso, discute-se, também, a singularidade do distanciamento histórico da escritora, pois, Miranda aproveita-se não só das diversas imagens construídas no próprio período a que se reporta e que estão registradas discursivamente nos livros de história, revistas, fotografias etc., mas, também, da própria leitura que faz da escritura do autor que agora o transforma em personagem – o Augusto dos Anjos. Como bem informa Eunice de Morais (2015, p. 114), (...) em *A última quimera* são apropriadas as correspondências de Augusto trocadas com dona Córdula, sua mãe." E é exatamente a apropriação das cartas do escritor e seu olhar distanciado sobre o período que possibilitam a construção de novos sentidos. Ainda segundo Morais (2015, p. 120), "(...) a visão do país como espaço de conflitos permanentes não estava na carta de Augusto, é uma atualização de seu discurso."

Retomando Bakhtin (2010, p. 360), o mesmo afirma que o escritor observa os acontecimentos que representa "(...) a partir de sua contemporaneidade inacabada em toda a sua complexidade e completude, encontrando-se ele mesmo como que numa tangente da realidade representada". E quando se tratam de narrativas com referências históricas o problema parece ser ainda mais profundo. Pois, o que fará uma decisiva diferença com relação ao cronotopo da Belle Époque no romance de Ana Miranda é a relação que constrói entre esse espaço-tempo do passado histórico e o seu 'agora' no mundo. Esse mundo contemporâneo, quiçá, tão conflitante como aquele, só que de formas diversas. É nisso que a visão histórica do autor comporta maior criticidade, pois não enxerga a imagem do tempo, nem tampouco da história, como planos fechados e evolutivos, mas como narrativas passíveis de

interpretação à luz de seu tempo. Para Linda Hutcheon (1991, p. 122), "o que a escrita pós-moderna da história e da literatura nos ensinou é que a ficção e a história são discursos, que ambas constituem sistemas de significação pelos quais damos sentido ao passado (...)".

Numa primeira visada, nota-se que há um esforço da autora por contestar qualquer sentido positivo em relação ao progresso da modernização brasileira. Situação que a historiografia contemporânea tem problematizado, como aponta Nicolau Sevcenko (1985, p. 50): "(...) apesar do crescimento econômico global no Brasil, a participação social no sistema produtivo e na absorção dos recursos gerados era muito limitada. Assim como muito limitada e até decrescente era a participação política." Por isso, as imagens que projetam um sentido de evolução social, com aparência de *glamour* a partir da importação da arquitetura e de ideais eurocêntricos, são contrastadas com as imagens que performam a insatisfação, a melancolia e a degradação dos indivíduos. O romance, então, aponta não para uma mera crítica do cronotopo Belle Époque carioca da historiografia brasileira oficial, mas, antes de tudo, sugere uma relativização dos sentidos construídos sobre as imagens desse espaço-tempo.

Como já foi mencionado anteriormente, a imagem cronotópica é percebida por sujeitos que estão, geográfica e historicamente, condicionados. Um dos sentidos da ambientação do romance de Miranda, destacados por Morais (2015, p. 116), é: "(...) o da relação entre o ser (o poeta) e seu contexto histórico e social, que determinam a sua trajetória pessoal; (...)". Opta-se, aqui, por um verbo que aponte a provisoriedade dessa relação, ao contrário de um que indique a imobilidade e a definição, como é o "determinar". Pois, não existe um espaço-tempo homogêneo e uniforme na sociedade. O que existe são percepções de imagens pelos indivíduos que a constituem, podendo essas serem modificadas, assim como aqueles que as percebem e as fabricam.

No romance *A última quimera*, as imagens do espaço-tempo que se referem ao período da Belle Époque carioca são construídas e apresentadas na perspectiva de dois sujeitos que têm em comum a origem geográfica: o Engenho Pau d'Arco, na Paraíba. Embora situada na região periférica do país (nordeste), que por vezes é relembrada como atrasada, sufocante e sob domínio de uma oligarquia austera, as condições

de fartura que haviam naquele local não foram de todo esquecidas pelo narrador, ainda mais quando comparadas às novas condições do amigo no Rio. Veja-se:

> no momento em que me despedia dele, vi de relance a mesa da copa posta com apenas uma terrina de sopa e uma bandeja com fatias finas de pão. Isso devia ser humilhante para quem crescera num engenho de cana-de-açúcar. Talvez não fosse tão doloroso suportar o frio do Rio de Janeiro, a falta de espaço, a sujeira, a má vizinhança, o barulho. Mas a refeição de uma sopa rala devia ser para Augusto o maior de todos os insultos. No Engenho do Pau d'Arco servia a mesa mais farta em toda a Várzea do Paraíba. (MIRANDA, 1995, p. 35).

Aqui, o jogo entre a abundância da periferia e a escassez do centro auxiliam a percepção do narrador que acompanha de perto, mas que tece reflexões distanciadas, sugerindo uma total relativização entre as imagens. O dualismo assimétrico é posto em xeque. Com relação a si próprio, o narrador constata a existência de uma outra cidade carioca em relação àquela da propaganda, ou seja, uma metrópole de profundas desigualdades sociais, e sabe que está numa posição mais confortável: "tenho vergonha de possuir algo tão caro, numa cidade em que tantas pessoas passam privações" (MIRANDA, 1995, p. 107). No entanto, em momento algum ele demonstra desconforto e frustração como o amigo poeta faz. Assim, permanece dual.

Esse processo de acompanhamento dos trânsitos individuais e de seus posicionamentos sociais reforça a relativização das percepções espaço-temporais no romance. Isso também ocorre quando o narrador relembra sua viagem à Paris e, que, por coincidência, avistou o poeta Olavo Bilac em frente à catedral de Notre-Dame, "extasiado diante da altivez", denunciando seu jeito de estrangeiro e provinciano (MIRANDA, 1995, p. 63). Há uma correlação de imagens espaço-temporais significativas que surgem na percepção dos sujeitos envolvidos e, sobretudo, por meio da narração. Porém, tais imagens se deslocam à medida que se dá a percepção do posicionamento social de tais sujeitos, e não, antes, de forma determinista e imutável.

Segundo Antônio Roberto Esteves (2010), uma relevante questão do livro é: "(...) a oposição centro-periferia, de dupla problematização: por um lado, a oposição entre a província e a capital; por outro, a oposição entre o Brasil, periferia do

sistema capitalista associado ao centro europeu" (ESTEVES, 2010, p. 162). Contudo, não se pode reduzir o esquema cronotópico do romance às categorias binárias de centro e periferia, sobretudo com margens bem definidas, porque a efetividade de tal imagem só será validada conforme o reconhecimento das posições de quem observa e de quem é observado. Nesse sentido, a figura do narrador é de suma relevância para a compreensão do jogo, pois é ele que(m) possibilita o trânsito de olhares e perspectivas que propõe o movimento da leitura, isso em contraposição a uma geografia estável e concreta, ou um mero fundo de pintura no romance.

Essa consciência da diferença em relação à pluralidade dos outros é uma marca da arte pós-moderna, conforme aponta Hutcheon (1991, p. 96). Ou seja, as posições percebidas pelo narrador acerca dos poetas Augusto dos Anjos e Olavo Bilac se deslocam de acordo com o ponto de vista acerca do espaço-tempo em que atuam. Em um dado momento, para o jovem poeta paraibano, o Rio é o "sonho" e ele se vê com um futuro glorioso; depois, as experiências frustrantes transformam a imagem do espaço em degradante e a metrópole moderna numa "sereia falaciosa". Já Olavo Bilac, o "Príncipe dos poetas" no Brasil, é só mais um turista deslumbrado com a paisagem parisiense.

Além disso, o que é centro também comporta periferia, além de ser periferia em relação a outros centros, de modo simultâneo, e tais deslocamentos de percepção impedem relações hierárquicas, porque essas estruturas não anulam as forças de suas diferenças. Por isso, o romance *A última quimera* tensiona a imagem do progresso e do cosmopolitismo da Belle Époque carioca, enquanto sugere a ambiguidade de percepções dos seus atores sociais, ainda que com aparência de meros "espectadores" do momento.

Tais relativizações e deslocamentos de imagens espaço-temporais sobre o período recortado reforçam o empreendimento da autora na busca por outros pontos de vista para com a história nacional, sobretudo no seu estrato artístico e cultural relacionado com questões políticas mais prementes do momento. Para Magdalena Perkowska (2008, p. 44), as novelas latino-americanas contemporâneas, ou as ficções que postulam as "histórias híbridas",

> desestabilizan nuestra noción tradicional y aceptada de la historia, desdibujan sus limites, abren el espacio histórico a pulsiones y presencias antiguas pero pocas veces admitidas o reconocidas, apuntando hacia la crisis del presente en que nacen, la incertidumbre de los rumbos históricos, las múltiples direcciones en que se mueve la sociedade y la tensión, todavia presente en América Latina, entre el pasado y lo presente, lo local y lo global.

Portanto, de modo a esmaecer qualquer fronteira rígida acerca das perspectivas e dos lugares sociais dos personagens, há no romance possíveis visões da mesma história, ou mesmo a imaginação de uma outra história, sem que para isso se rejeite qualquer narrativa anterior de modo integral. O questionamento surge pelo ambíguo, a descontinuidade e o multiperspectivismo, e não, pela simples troca e reescrita definitivas.

Considerações finais

Por fim, destaca-se que o progresso e a modernização, motores da República iniciante no Brasil e tão exaltados pela *intelligentsia* universalista, são revistos e questionados, evitando-se a negação completa como um gesto de cunho nacionalista o faria. Por isso, tais questões são refletidas a partir das imagens flutuantes envolvidas nos movimentos e nas trajetórias dos personagens. A ambiguidade e os deslocamentos das imagens cronotópicas apontam direções possíveis para se pensar não somente aquele tempo distante, mas, também, o tempo da publicação do romance (1995), imerso num outro processo violento de globalização e do neoliberalismo.

Assim, não cabe olhar para o passado e entendê-lo como fechado, ou de forma teleológica, buscar enxergar no hoje uma etapa subsequente do ontem, mas, sim, de outro modo, necessita-se observar que problemas fundadores de um projeto de modernização, forjados em espaços onde não foram gerados, continuam a revelar as suas fraturas e a reclamar as suas eternas dívidas.

Referências

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética* (A teoria do romance). In: BERNARDINI, A. F. et all (Trad.). 6. ed. São Paulo: Hucitec editora, 2010.

BRANDÃO, L. A. *Teorias do espaço literário*. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2013.

BROCA, B. *A vida literária no Brasil – 1900*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, Departamento de Cultura da Guanabara, 1975.

DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. In: SILVA, M. B. M. N. da; LOPES, P. L. e CARVALHO, P. de (trad.). São Paulo: Perspectiva, 2014.

ESTEVES, A. R. *O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)***.** São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

HUTCHEON, L. Metaficção historiográfica: "O passatempo do tempo passado". In: CRUZ, R. (Trad.). *Poética do pós-modernismo*: história, teoria, ficção. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

MIRANDA, A. *A última quimera*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MORAIS, E. de. Paródia e condição nacional: estudo sobre a ficção histórica de Ana Miranda. In: WEINHARDT, M. (Org.). *Ficções contemporâneas*: histórias e memórias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2015. p. 95-134.

PERKOWSKA, M.. *Historias híbridas*: la nueva novela histórica latinoamericana (1985-2000) ante las teorias posmodernas de la historia. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2008.

SANTIAGO, S. Atração do mundo – políticas de globalização e de identidade na moderna cultura brasileira. In:_____. *O cosmopolitismo do pobre*: crítica literária e crítica cultural. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 11-44.

SEVCENKO, N. *Literatura como missão*: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

SESSÃO TEMÁTICA

FUNCIONAMENTOS SEMÂNTICOS DA PALAVRA SENHOR: UMA ANÁLISE DO PODER POLÍTICO-JURÍDICO EXERCIDO PELO SENHOR NA ESCRAVIDÃO BRASILEIRA

LILIANA DE ALMEIDA NASCIMENTO FERRAZ[1]

Introdução

Segundo Santos (2008, p. 85), no período escravocrata brasileiro, estava em funcionamento dois direitos complementares: o Direito Positivo e o Direito Costumeiro. Segundo o autor, o Direito Positivo, sendo dedutivo, se caracteriza pela universalidade e atemporalidade descontínua, diferenciando-se, também em princípio, do Direito Costumeiro, indutivo, caracterizado pela particularização, por apresentar uma temporalidade contínua, e por ser interpretado localmente. Mas, para o autor, pode-se dizer que na sociedade escravocrata brasileira do século XIX o Direito Positivo, que compunha as leis que regiam o país foi certamente influenciado pelo Direito Costumeiro e vice-versa. Essa influência fez com que as relações privadas de dependência e poder que compunham o senhorio brasileiro se dessem de forma conveniente para o *senhor*, utilizando-se desses dois direitos complementares.

Neste sentido, neste trabalho, analisamos funcionamentos semânticos, estabelecidos pela palavra *senhor* em cartas de alforria no Brasil durante o período de 1841 a 1888 e em textos da imprensa baiana durante o período de 1870 a 1888. Procura-se responder à questão *Como se caracteriza semanticamente o senhorio brasileiro, considerando a estrutura patriarcal e o funcionamento complementar do direito costumeiro e positivo?* Para tanto, mobilizando pressupostos da Semântica do Acontecimento, aliados a alguns princípios da História/Historiografia, analisa-se um *corpus* de cartas de alforria originais de Vitória da Conquista–Bahia, do século XIX,

1. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Lingüística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Lingüística de Corpus. E-mail: lilianananascimento@msn.com.

abrangendo o período de 1841 até o ano de 1888 e também um *corpus* constituído de textos da imprensa baiana do século XIX considerando os últimos anos da escravidão brasileira, especificamente nos jornais *Correio da Bahia,* edições de 1870 a 1879 e *O Asteróide* em edições de 1887 a 13 de Maio de 1888.

A partir dessas considerações, analisaremos o domínio senhorial na esfera político-jurídica, na materialidade de enunciados do *corpus*, a partir de dois aspectos: a) o poder político-jurídico exercido pelo senhor, sobretudo com base no direito costumeiro de modo aceitável na sociedade; e, b) o poder político-jurídico exercido pelo senhor acima do poder político do Estado.

O poder político jurídico do *senhor* e o direito costumeiro

No tocante ao poder político-jurídico exercido sobretudo com base no direito costumeiro, analisaremos três excertos em que as formas verbais materializam linguisticamente o poder político-jurídico do senhor em decidir sobre seus bens e de ser respeitado nas suas decisões.

O primeiro excerto, recortado de uma carta de liberdade, apresenta duas formas verbais que acrescentam sentidos à designação da palavra *senhor: confiro* e *quero*. Vejamos:

> **Excerto 1**
> [...] Eu Antonio Jose de Souza Paes abaixo assignado, sou possuidor da Cabrinha Sofia sem embaraço algum, e por que he minha vontade, e lhe tenho grande amor, de hoje em diante lhe **confiro** a liberdade, e fica forra, como si tal nascesse: podendo seguir o destino, que lhe parecer como arbitra de si mesma, e para seo titulo lhe passo a prezente carta por mim escripta, e assignada, que **quero** tenha validade, como si fosse verba de titulo, pedindo as Justiças do Império lhe deem toda a validade que o Direito outorga [..]. (Carta 29: livro 1, folhas 40v-41f, 21/10/1841 – DOVIC).

Com relação a *confiro*, no enunciado [...] *de hoje em diante lhe* ***confiro*** *a liberdade [...],* o verbo *conferir* aparece conjugado em primeira pessoa do singular recuperando o sujeito *Eu* reescriturado e predicado como *possuidor* em*: sou possuidor da Cabrinha Sofia*. A esses sentidos, articula-se a predicação fundamentada no verbo *conferir* que caracteriza a liberdade recebida pelo escravo: liberdade dada pelo senhor. A liberdade do escravo é predicada pela significação do verbo *conferir* que só pode ser enunciada pelo locutor-senhor, caracterizando o papel jurídico do *senhor* enquanto patriarca: só ele poderia *conferir liberdade*, ou seja, somente ele tem o direito de julgar e decidir sobre o escravo enquanto bem, assim como as demais decisões da casa relacionadas, por exemplo, aos casamentos, as heranças.

Já a forma verbal *quero* aparece no enunciado [...] ***quero*** *tenha validade, como si fosse verba de titulo, pedindo as Justiças do Império lhe deem toda a validade que o Direito outorga [...]*. Aqui, o locutor-senhor utiliza o verbo *quer* adotando um tom imperativo que historicamente marca uma posição social hierárquica praticamente igual ao próprio Estado, reescriturado no enunciado por *[...] as Justiças do Império [...]*. Quando assume essa posição, o locutor-senhor marca que possuía *vontade*[2] e, portanto, poder de inclusive, ter a sua *vontade* resguardada pelo Estado. Esse enunciado indica que o poder político-jurídico do senhor de querer e de ser obedecido em sua *vontade* deveria ser considerado pelo Estado.

Em alguns casos, o locutor-senhor fazia menção aos dois Direitos, como podemos ver no segundo excerto recortado para a análise:

> **Excerto 2**
> [...] ficando salvo o **meo direito de a todo tempo haver quer judicial, como amigavel, de quem de direito for**, os dias de serviços prestados pelo mesmo escravo desde a epocha em que fui illegalmente esbulhado da posse e dominio do mesmo [...] (Carta 120: livro 21, folhas 60f, 04/10/1886 - DOVIC).

2. A vontade de um senhor se relaciona a posse, domínio e poder. Portanto, vontade de um senhor, no contexto de família patriarcal, é diferentemente de vontade/desejo.

Observa-se aqui que no enunciado *[...] ficando salvo o meo direito de a todo tempo haver quer judicial, como amigavel, de quem de direito for, os dias de serviços prestados pelo mesmo escravo [...],* o locutor-senhor faz menção aos dois direitos: Positivo e Costumeiro, reescriturados no texto, respectivamente por *judicial* e *amigavel*, ressaltando que pode requerer, com base em qualquer um desses direitos, dias de serviços prestados pelo escravo. Nota-se que, articulado ao pronome *eu,* recuperado pelo verbo *fui,* aparece a seqüência *posse e domínio* que articula-se no acontecimento enunciativo a *senhor.* Malheiro (1866, p. 37), assim se manifesta à respeito do poder jurídico-político do *senhor*:

> Se remontarmos ao Direito Romano antigo, aí veremos sancionada a extrema conseqüência da latitude do direito de propriedade constituído sobre o escravo, quando, conferindo-se ao senhor, além do *jus dominii*, o *jus potestatis*, se lhe deu a faculdade de dispor do escravo como bem lhe aprouvesse de maltratá-lo e até matá-lo impunemente (*jus vitae et necis*), do mesmo modo que o poderia fazer com um animal que lhe pertencesse, ou outro qualquer objeto de seu domínio (MALHEIRO, 1866, p. 37).

O quarto exemplo que demonstra o poder político-jurídico do senhor pode ser visto no excerto abaixo recortado[3] do jornal *O asteróide*, num anúncio que diz:

Excerto 3

E’ assim que nas Umburanas o cavalheiro philantropo, o pae de família probo e honrado nosso amigo senhor capitão Affonso Pedreira de Cirqueira, no dia 30 para solemnisar o décimo quinto anniveasario de seu feliz consorcio **concedeu liberdade por contracto de 2 annos a contar d’aquela data, aos seus escravizados**---Moyses, Damasyo, Antonio, e Manuel, ficando também sujeitos a mesma regalia. (*O asteróide*, edição 21, p. 1, 6 de Dezembro de 1877 – Hemeroteca Digital)

3. *Recortado*, lembremos, no sentido de Guimarães (2011).

Em 3, no enunciado [...] *amigo senhor capitão Affonso Pedreira de Cirqueira, no dia 30 para solemnisar o décimo quinto anniveasario de seu feliz consorcio* ***concedeu liberdade*** [...], a forma verbal *concedeu* recupera o sujeito *senhor capitão Affonso Pedreira de Cirqueira* que é quem concede a liberdade aos escravos. Note-se que a liberdade é adjetivada pela expressão *por contracto de dois annos*, o que indica que se trata de uma liberdade condicionada. O funcionamento de *concedeu* estabelece uma relação de sinonímia com as formas verbais *concedo*, *confiro*, analisadas nos excertos anteriores. Só ao *senhor* compete a predicação "conferir liberdade", "conceder liberdade", porque só ele tem poder político-jurídico para isso, ou seja, só a palavra do senhor, tinha valor na sociedade escravocrata brasileira para libertar um escravo do cativeiro, demonstrando, dessa maneira, que o senhor fazia valer sua vontade, a partir das características conferidas a ele pelo Direito Costumeiro.

O poder político-jurídico do senhor e o poder político do Estado

Além do poder político-jurídico exercido pelo senhor, sobretudo com base no direito costumeiro, o senhor exercia um poder político-jurídico acima do poder político do Estado. No Brasil escravocrata oitocentista, apesar de existirem leis que fundamentavam a ordem social e que regulavam o funcionamento da vida cotidiana, na prática, tais leis eram violadas ou descumpridas pelos senhores que se colocavam acima delas**.** Para Nabuco (1883, p. 163), [...] não há lei alguma que regule as obrigações e os direitos do senhor; qualquer que seja o número de escravos que possua, elle exerce, uma autoridade limitada apenas pelo seu arbítrio" (NABUCO, 1883, p. 163). Sobre esse aspecto, consideraremos cinco exemplos.

O primeiro exemplo, extraído do jornal *Correio da Bahia,* demonstra que o senhor fazia sobressair sua vontade sobre um ordenamento jurídico:

Excerto 4

Elemento servil

O vigário da freguezia de Nossa Senhora do Amparo da Barra Mansa consultou a essa presidência sob o modo de fazer o assentamento do baptismo de um ingênuo, filho de uma escrava, cujo **senhor**, ao acto daquelle sacramento, **declarou desistir dos direitos que tinha aos serviços do mesmo ingênuo ou à indemnisação pecuniaria pelo estado** [...] (*Correio da Bahia*, edição 47, p. 1, 22 de Maio de 1877 – Hemeroteca Digital).

No excerto, nota-se que a palavra *senhor* aparece articulada ao predicado *declarou desistir dos direitos que tinha aos serviços do mesmo ingênuo ou à indemnisação pecuniaria pelo estado.* Nesse enunciado temos a descrição de uma ação, que predica e, portanto, determina *senhor*. Segundo Santos (2008, p. 77-78) a Lei 2040, de 28 de setembro de 1871, conhecida como *Lei do Ventre Livre* declarava que todos os filhos de mulher escrava que nascessem daquela data em diante eram considerados de condição livre. Os ingênuos, como essas crianças foram chamadas, deveriam ficar em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe teria a opção de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos ou de receber do Estado a indenização de 600$000. Mas, no enunciado, o senhor se coloca acima da lei, ou seja, acima do Estado e opta, na ocasião do batismo, por uma terceira decisão: *declarou desistir dos direitos que tinha aos serviços do mesmo ingênuo ou à indemnisação pecuniaria pelo estado*. O senhor, portanto, se coloca acima da Lei – e do Estado, e tem sua *vontade* respeitada pela Igreja que busca junto ao Estado uma solução para que a *vontade* do senhor seja cumprida.

O segundo exemplo foi selecionado do jornal *O asteróide:*

Excerto 5

Capitães do Mato e o povo

Um audacioso escravocrata, cujo nome não nos souberam dizer, acompanhado de três "capitães do mato" armados de clavinote, garrunchos e terçados, penetraram a luz do dia, despoticamente em casa de uma mulher lavadeira de roupas, a rua por detrás do chafariz n'esta cidade à pretexto de capturar um infeliz escravizado [...] A ley estabelece medidas para a captura dos escravizados; porque razão aberram da ley? (*O asteróide*, edição 10, p. 2, 25 de Outubro de 1887 – Hemeroteca Digital).

No excerto, s*enhor* aparece reescriturado por *escravocrata*. Observa-se que, na seqüência, ocorre a justaposição da palavra *audacioso* ao lado de *escravocrata*, adjetivando-a. Deve-se destacar aqui que, etimologicamente, *escravocrata* remete a àquele que tem poder e autoridade sobre o escravo. Nesse caso ocorre uma relação de sentido chamada por Guimarães (2009, p. 54) de *especificação,* pois o adjetivo *audacioso* articulado à palavra *escravocrata* atribui uma especificação, caracterizando especificamente a ação do senhor. Essa ação demonstra o poder do senhor, caracterizada por quatro aspectos: a) em primeiro lugar, destaque-se que o senhor não só mandou os capitães do mato, mas foi pessoalmente capturar uma escrava, algo que não era comum na época da escravidão; b) em segundo lugar, articulado aos itens lexicais *audacioso escravocrata,* aparece a seqüência *acompanhado de três "capitães do mato",* que funciona como uma caracterização*, ou seja,* o senhor não foi com apenas **um**, mas com **três** capitães do mato, a fim de capturar apenas **uma** escrava, além disso, tanto o senhor, quanto os capitães do mato estavam armados, como se pode perceber na articulação: *armados de clavinote, garrunchos e terçados;* c) em terceiro lugar, articulado a "[...] *Um audacioso escravocrata [...] acompanhado de três "capitães do mato"* aparece o sintagma verbal *penetraram a luz do dia despoticamente***.** Cabe destacar, nesse ponto, que o locutor-jornalista destaca o horário que o senhor foi: *à luz do dia*. A articulação funciona como uma estratégia argumentativa de marcar que o senhor foi, sem se importar com o horário, ou com quem pudesse vê-lo, já que agia de acordo com a sua própria *vontade.* O advérbio *despoticamente* trazido pelo locutor para construir a argumentação, dá força maior ao primeiro argumento, definido pela significação de *audacioso escravocrata*. Silva

Pinto (1832, p. 598) define despotismo como sendo "autoridade; poder absoluto; abuso do poder contra a razão, contra a Lei; excesso do direito que faz o que governa", em resumo, refere-se a um poder excessivo, que o articulista quer vincular à figura do senhor; d) em quarto e último lugar, nota-se que a articulação *[...] A ley estabelece medidas para a captura dos escravizados; porque razão aberram da ley?*, destaca o fato de que o locutor-jornalista, mesmo sendo abolicionista, reconhece o poder jurídico do senhor autorizado a capturar seu escravo, mas chama a atenção de que essa captura deve ser feita dentro da lei. Essas articulações demonstram o poder do senhor e ressalta que, muitas vezes, tal poder excedia ao que a própria lei regulamentava.

Guimarães (2005, p. 28) mostra que a reescrituração, estabelece uma deriva enunciativa incessante que constitui a um só tempo, os sentidos e o texto. Dessa maneira, nos pontos em que senhor é identificado através de semelhanças, correspondências, igualdades e retificações, um memorável produz o sentido da designação de senhor. Dessa maneira, ao articular o item lexical *senhor* às quatro seqüências que demonstramos, sentidos relacionados a *senhor déspota, senhor autoritário, senhor acima da lei,* em funcionamento em outras sociedades constitui predicações por sobre a segmentalidade do texto.

Nesse sentido, Oliveira Viana (1987, p. 340) afirma que

> [...] no seio das nossas populações rurais, o potentado fazendeiro substitui os 'burgos', os 'castelos', as 'cidades fortificadas'" do mundo europeu. Dos nossos rincões bravios e alpestres é ele, com efeito, quem varre, com o seu clã de capangas, as malocas do índio e os coitos da negraria [...] (OLIVEIRA VIANNA, 1987, p. 340).

Essa caracterização é também confirmada pela historiografia. Nabuco (1883, p. 161) ressalta que os senhores de escravos formavam um grupo que "podia tudo". O autor apresenta algumas ações que exemplifica essa amplitude de poder:

> [...] Se quiser ter o escravo fechado perpetuamente dentro de casa, pode fazê-lo; se, tendo ele mulher e filhos, quiser que eles não se vejam e não se falem, se quiser mandar que o filho açoite a mãe, apropriar-se da filha para fins imorais, pode fazê-lo. Imaginem-se todas as mais extraordinárias perseguições que um homem pode exercer contra outro, sem o matar, sem separá-lo por venda de sua mulher e filhos menores de quinze anos - e ter-se-á o que legalmente é a escravidão ente nós (NABUCO, 1883, p. 161).

Considerações finais

Em suma, a partir do que foi exposto a respeito do poder político-jurídico dos senhores, vimos que, semanticamente, ele pôde ser considerado a partir de dois aspectos: a) o poder político-jurídico exercido pelo senhor, sobretudo com base no direito costumeiro de modo aceitável na sociedade; e, b) o poder político-jurídico exercido pelo senhor acima do poder político do Estado. No primeiro, o senhor fazia cumprir sua *vontade*, entenda-se *vontade senhorial* conferindo, por exemplo, a liberdade ao seu escravo. No segundo, o senhor extrapola seu poder, sendo designado, por exemplo, nos enunciados, como *déspota*, *tirano*, confirmando o que nos aponta Schwartz (1985, p. 234): “Detentores de status elevado e riquezas, ou pelo menos da imagem desses atributos, do controle das instituições locais e de extensas redes de parentesco, os senhores de engenho compuseram inquestionavelmente o segmento mais poderoso da sociedade baiana” (SCHWARTZ, 1985, p. 234).

Referências

BRASIL. *Hemeroteca digital da Blibioteca Nacional*. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/artigos> Acesso em: 28/10/13

GUIMARÃES, E. *Multilingüismo, divisões da língua e ensino no Brasil*. Cefiel/IEL, Ministério da Educação, 2005.

GUIMARÃES, E. A Enumeração: Funcionamento Enunciativo e Sentido. *Caderno de Estudos Lingüísticos*. v.1. Campinas: Unicamp, 2009

GUIMARÃES, E. *Análise de Texto: Procedimentos, Análises, Ensino.* Campinas: Editora RG, 2011.

MALHEIRO, P. *A Escravidão no Brasil: ensaio histórico, jurídico, social - v. 1*. Petrópolis: Vozes, 1976. Edição original: 1866.

NABUCO, J. *O Abolicionismo*. Brasília: Editora da UnB, 2003. Edição original: 1883.

OLIVEIRA VIANNA, F. J. *Populações Meridionais do Brasil*. Niterói: Eduff, 1987. 3ª Ed.

PINTO, L. M. da S.. *Diccionario da Lingua Brasileira por Luiz Maria da Silva Pinto, natural da Provincia de Goyaz*. Na Typographia de Silva, 1832.

SANTOS, J. V. (2008). *Liberdade na escravidão: uma abordagem semântica do conceito de liberdade em cartas de alforria*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, 2008.

SCHWARTZ, S. B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835.* São Paulo: Compahia das Letras, 1988. Edição Original: 1985.

SESSÃO TEMÁTICA

GUERRA DE LIBERTAÇÃO E SUAS CONTRADIÇÕES REPRESENTADAS POR LUANDINO VIEIRA EM O LIVRO DOS RIOS E O LIVRO DOS GUERRILHEIROS

ZORAIDE PORTELA SILVA[1]

Introdução

A guerra que se abrira entre os anos de 1961 a 1974 em Angola condensou as clivagens políticas entre os movimentos nacionalistas MPLA, UPA, e após 1965, também a União Nacional para a Liberação Total de Angola (UNITA). A falta de um projeto conciliatório entre eles, para além de favorecer a ação portuguesa, denotou a marcada diferença político-ideológica de seus planos para o governo no momento pós-independência. A par do desenvolvimento de cada grupo, estavam os expectadores externos, pois a auto-imagem que os nacionalismos angolanos criaram para si transbordou os limites geográficos de Angola, alarmando, na África, os sul-africanos, e ao mundo, a frágil situação de Portugal como um país economicamente fraco e que tenderia, cedo ou tarde, a perder suas colônias. Auscultar cuidadosamente a sobrevivência do regime colonial português, bem como os projetos de cada grupo nacionalista, se tornava, de acordo com as evidências trazidas a seguir, um fator determinante para a relação do país do *apartheid* com a guerra angolana.

O final de novembro marcou o início do rompante sul-africano sobre território angolano, pareando forças com a UNITA e a FNLA; suas colunas marchavam cerca de 70 quilômetros por dia, chegando, no dia três de novembro, à cidade de Benguela, sede de distrito homônimo (Marquez, 1976); nesse mesmo dia, devido à ascensão dos conflitos, o Consulado Geral Americano foi fechado e seus cidadãos evacuados (DAVIS, 1978). Frente aos avanços da FNLA e da UNITA em direção a Luanda, onde

1. Professora doutora, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VI. Caetité.

ocorreu a transição política como acordado por Alvor, para acontecer ao dia 11 de novembro, as lideranças do MPLA e de Cuba tiveram que fazer novas deliberações.

Em cinco de novembro, isto é, apenas seis dias antes de Portugal retirar-se completamente de Angola, Havana optou por agir mais incisivamente na questão (MARQUEZ, 1976). Dava-se início à Operação Carlota.[2] A partir de então, tropas cubanas foram levadas, por via aérea, em um fluxo constante que somou no período de trinta dias um contingente de 650 homens (MARQUEZ, 1976). Foram suficientes para bloquear o acesso da FNLA e da UNITA à capital, garantindo ao MPLA o controle da cidade de Luanda na noite de onze de novembro, quando a bandeira portuguesa no Palácio Nacional deu lugar à rubro-negra, com foice e martelo estilizados pelo MPLA.

Vinte e três países africanos, em reunião da OUA, reconheceram o recém-instalado governo do MPLA em 26 de novembro (nenhum, no entanto, reconheceu a FNLA ou a UNITA, que, unilateralmente, haviam igualmente declarado a independência de Angola) (NOER, 1976). A essa altura, a participação estadunidense no palco de operações angolano não teria mais como manter-se na sombra, de forma que ao dia 19 de novembro o Senado aprovou a Emenda Clark que cortava imediatamente todos os fundos para ações secretas em Angola (NOER, 1976).

Era uma vitória diplomática do MPLA, mas o fim da guerra não é o fim da guerra. A guerra civil sobreviveu à própria Guerra Fria. Seus desdobramentos, infelizmente, "continuam a afetar a Angola dos dias de hoje" (BITTENCOURT, 2002, vol. 2 p. 723).

Mas, se, para Angola, "o fim da guerra não é o fim da guerra", para Luandino Vieira, a luta não apenas não começa com os conflitos armados de 1961, como não acaba com a independência. Isso fica bastante evidente em sua obra, tanto a anterior a 1961 quanto a posterior a 1975. A trajetória literária, aliada a sua militância política, no pré e no pós- independência, propicia ao escritor uma percepção crítica bastante aguçada do passado histórico africano, não apenas do angolano, a consciência de que a guerra não acabou e, sobretudo, de que a literatura pode se apropriar da realidade histórica, tornando-a ficção, não para explicá-la, mas para modificá-la.

2. Nome dado em homenagem a outro cinco de novembro: em 1843, a escrava negra Carlota iniciava uma rebelião de escravos contra os espanhóis na região açucareira de Matanza, em Cuba.

Novo pacto com a ficção e a história: *O livro dos rios e O livro dos guerrilheiros*

Na obra de Luandino Vieira, interessam-nos, principalmente, os romances *O livro dos rios* e *O livro dos guerrilheiros*, que apresentam os limites tênues entre História e ficção. A propósito, lembramos com Hutcheon a questão de meta-ficção historiográfica, destacada em *Poética do pós-modernismo*, o caráter reflexivo da problematização dessa relação, ao apropriar-se de acontecimentos e personagens históricas (HUTCHEON, 1991). E nessa apropriação não podemos, pois, falar em inversão histórica no romance luandino, mas em problematização dos acontecimentos históricos com o objetivo de questionar o passado, revisando-o à luz do presente. Dessa forma, não existe retorno nostálgico, e, sim, recuperação problematizadora:

> Não é um retorno nostálgico; é uma reavaliação crítica, um diálogo irônico com o passado da arte e da sociedade, [...] O passado cuja presença defendemos não é uma idade de ouro que deva ser recuperada. [...] Suas formas estéticas e suas formações sociais são problematizadas pela reflexão crítica. [...] é sempre uma reelaboração crítica, nunca um retorno nostálgico. (HUTCHEON, 1991, p.20-21).

O entrecruzamento entre ficção e história é bastante profícuo na história das literaturas africanas de língua portuguesa, pois, como afirma Chaves (2005, 20), "a história das Letras em Angola se mistura ostensivamente à história do país". Na narrativa de *O livro dos rios*, verificamos uma fusão entre o discurso historiográfico e o texto romanesco. Depois de uma nota de agradecimento e dedicatória, percebemos que, por meio do emprego da epígrafe[3] inicial, emerge uma proposta de trazer ao leitor um tema ou, quiçá, provocar seu espírito, preparando-o para a abordagem que virá à frente. A epígrafe é constituída por uma citação seguida de um texto em itálico, onde se cita a resposta que a rainha Njinga – uma persona-

3. Segundo Ceia, a epígrafe "é um pré-texto que serve de bandeira ao texto principal, por resumir de forma exemplar o pensamento do autor. Tem, pois, a função de um lema ou de uma divisa" (Ceia, 2009, Verbete).

lidade mítica do imaginário angolano, reconhecida como a heroína das primeiras resistências e exemplo para todos quantos ao longo dos tempos lutaram pela independência de Angola – teria dado ao primeiro historiador português Antonio de Oliveira Cadornega, *das Guerras Angolanas*:

> "*In dubio cronichae, pro fabula...*"
> dizem que disse – assim mesmo, em latim – Njinga Mbandi, rainha, a Antonio de Oliveira Cadornega, historiador, na comprovada presença de Frei Giovanni Antonio di Montecúccolo, o Kavazi.
> Na nossa cidade de Santa Maria da Matamba, aos dezessete dias do mês de Dezembro de 1663, dia de Santa Olimpia Viúva. (RIOS, p. 11).

Essa passagem nos apresenta, sobretudo, as dúvidas em relação à sua autenticidade, a circunstância de citar uma fala e não um escrito, e faz referência a duas personalidades das maiores da historiografia sobre Angola. Com a presença de Antonio de Oliveira Cadornega, como destinatário da mensagem de Njinga, e de Montecúccolo, o missionário capuchinho italiano, enquanto testemunha do acontecimento, subjaz a intenção do narrador de "certificar" a autenticidade do seu relato. Percebemos que, no corpo textual de *O livro dos rios*, a epígrafe assume uma carga simbólica relevante, decorrente da circunstância da morte da Rainha Njinga, "aos dezessete dias do mês de Dezembro de 1663". Impõe uma reflexão não só literária, mas também política, de modo que a personalidade referencial deixa à posteridade a sua interpretação da História. O que logo chama a atenção do leitor no início do comentário de Njinga é o paralelo entre as duas realizações textuais: a crônica e a fábula (a ficção), fazendo recair a primazia sobre esta última. De uma forma ou de outra, a questão impõe uma reflexão sobre as duas concepções de história: a oficial e a documental, preconizadas pelo cronista, e a da tradição, transmitida oralmente pela memória.

Como vimos, o narrador apresenta dois autores cujos textos são primordiais para a pesquisa historiográfica da região da África Centro-Ocidental durante o século XVII, mais especificamente Angola. Um deles é o militar português Antonio de Oliveira de Cadornega, autor da *História geral das guerras angolanas*, o outro é o capuchinho italiano Giovanni Antônio Cavazzi de Montecúccolo, autor da *Descrição*

histórica dos três reinos do Congo, Matamba e Angola. A obra de Cadornega destaca as oposições de chefes africanos, como a rainha Njinga[4], e a invasão holandesa em Luanda. Tal como Cadornega, o capuchinho Giovanni Cavazzi contempla informações fundamentais para a compreensão das sociedades daquelas regiões, são salientados os métodos de evangelização daqueles povos e, sobretudo, os costumes caracterizados como "pagãos" e "bárbaros"[5] daqueles africanos.

Cabe aqui uma referência sobre a importância da "*NjingaMbandi, rainha"*, apresentada em *O livro dos rios*, não só na epígrafe acima, mas também no decorrer da narrativa, como "Os espíritos, [...] voltarão a ser sempre dos mafulos e dos bravos de Njinga a Mbandi a Ngola Kiluanji Kiaque os acompanharam para receber aquela ilhota nos portugueses da Loanda" (RIOS, p. 64). Ao falar sobre os "espíritos antepassados", o narrador, de algum modo, confere à rainha Njinga um lugar privilegiado, simbolizando, dessa forma, a sua capacidade de proteção aos que lutam contra o colonialismo português. A sua imagem protetora está presente em grande parte das obras da literatura angolana e também em alguns ensaios. Nas décadas de 1960-1970, líder da resistência "proto-nacionalista", foi a única heroína em comum exaltada tanto pelo MPLA como pela UNITA. A personagem Njinga Mbandi jamais foi retirada da memória de Angola e seu nome está ligado à história da resistência africana frente ao colonialismo europeu. Como bem sintetizou Souza (2002, p. 114), Nzinga Mbandi "é um exemplo de como eventos histó-

4. Fonseca (2012) apresenta uma interessante análise das guerras de resistência em Angola e a atuação política de Nzinga Mbandi onde destaca Antonio de Oliveira de Cadornega como fonte indispensável para discutir as estratégias de conquista e resistência empreendidas nas guerras angolanas. Segundo Fonseca (2012, p. 135), o termo "guerras angolanas" foi consagrado por Cadornega e se refere principalmente ao período entre 1580-1660, sendo o período entre 1624-1660 o mais acirrado, cuja principal inimiga dos portugueses foi Nzinga Mbandi. Apesar de ter chegado a Angola somente em 1640, Cadornega se propôs a dar conta dos avanços da conquista lusa, registrar os juízos e sentimentos que os portugueses tinham daquela rainha.

5. A narrativa de Cavazzi deixou um registro interessantíssimo sobre os reinos do Congo, Angola e Matamba; apresenta a visão dos fatos segundo a concepção portuguesa, como afirma Fonseca (2012). Para Fonseca (2012), Cavazzi analisou não somente o trabalho evangelizador, mas também os ritos, mitos, vestuário, hábitos alimentares, festas dos povos daquela região. Ele pintou uma rainha sanguinária, "implacável contra os inimigos", "ávida de carne humana", "infernal megera". Nas páginas em que narrou a vida Jaga de Nzinga (CADORNEGA, 1972, p. 64-102. Vol. II), o missionário não poupou desqualificativos, descrevendo massacres e canibalismo para impressionar o leitor europeu.

ricos podem ser congelados, mitificados, ritualizados e evocados na constituição de identidades".

Assim como Njinga Mbandi, Antonio de Cadornega e o capuchinho Giovanni Cavazzi, personalidades referenciais resgatadas pela ficção de Luandino Vieira, também Agostinho Neto é evocado ao longo da narrativa de *O livro dos rios* nas seguintes passagens: "[...] dia que Agostinho Neto foi em Massangano – relâmpago dos óculos;" (RIOS, p. 21) "[...]. Kimôngua Paka, retecendo, na rede de sua memória, [...] e infância com Agostinho Neto, o Manguxi ainda de calção sem óculos..." (RIOS, p. 75),"[...] dia que Agostinho Neto despediu connosco: era setembro, meus pés se incharam de lágrimas nos pambos da vida" (RIOS, p. 99).

Como vimos acima, estamos perante uma imagem que nos remete a uma fase da história das lutas de libertação, aqui representada nas malhas da ficção pela personalidade referencial Agostinho Neto. O narrador de *O livro dos rios* não só traz a articulação da ficção romanesca com a história, mas busca, também, referências e eventos no passado. Nas passagens citadas, a personalidade referencial é mencionada como personagem ficcional do romance, a quem o pai do narrador conhecera na infância.

Por outro lado, o fragmento acima veicula ainda um acontecimento histórico que foi a morte de Agostinho Neto[56] no mês de setembro, conferindo-lhe uma glorificação por seus feitos na sociedade angolana, sendo, por essa circunstância, revisitado e, por conseguinte, resgatado ao passado. Tal como Chaves observa, *O livro dos rios* apresenta um narrador que, ao mergulhar no passado, arrasta-nos "para o presente e não é raro que o presente confunda a nossa avaliação, situação que se complexifica num panorama dramático como só pode ser a de um país povoado por longos anos de guerra" (CHAVES, 2012, p. 109). É, portanto, no "passado remoto e/ou recente" que a narrativa luandina dialoga com a história ou traz para as malhas da ficção personalidades referenciais da história-política-social angolana, não no sentido de comemoração, mas de revisitá-los para perceber a importância das suas ressonâncias no presente.

De acordo com Hutcheon, tanto a narrativa histórica quanto a narrativa ficcional não devem ter pretensão de alcançar alguma verdade e, em função disso, ela pergunta: "Como pode o historiador (ou romancista) verificar qualquer relato histórico por comparação com a realidade empírica do passado a fim de tratar a verdade desse relato?" (HUTCHEON, 1991, p.162). A autora parte da afirmação de que, embora o passado tenha existido, o acesso a ele está condicionado a sua existência como texto, ou seja, seus documentos e suas evidências, pois até os relatos de testemunhos oculares são textos. Assim, deve-se questionar a quem pertence a noção de verdade na história e na literatura, visto que o que existe são "verdades" condicionadas aos seus aspectos históricos, sociais e ideológicos.

Hutcheon (1991) enfatiza que, na meta-ficção historiográfica, as verdades da história e da ficção são contestadas, pois não refletem nem reproduzem a realidade. Assim, a narrativa histórica e a narrativa ficcional estariam aproximadas no sentido de que ambas são narrativas pelas quais são elaboradas versões da realidade humana e que reconhecem a inexistência de uma verdade única, absoluta e universal, questionando as bases de qualquer certeza, seja ela histórica ou ficcional: "o desafio da certeza, a formulação de perguntas, a revelação da criação ficcional onde antes poderíamos ter aceitado a existência de alguma 'verdade' absoluta – esse é o projeto do pós-modernismo" (HUTCHEON, 1991, p. 73). O que a autora deseja enfatizar é que tanto a História quanto a literatura são discursos, e ambas representam a maneira que o ser humano encontrou de conceder existência e sentido ao passado. Nessa perspectiva, os comentários da pesquisadora vêm reforçar o diálogo entre a História e a escrita literária, que, no caso da ficção luandina, representa uma das estratégias discursivas utilizadas pelo autor a fim de resgatar e reinterpretar o passado para relê-lo no presente.

A narrativa de *O livro dos rios* é uma estória atravessada pela guerra. Percebemos, ao longo do texto, que o tempo histórico, apontado pelo narrador, refere-se ao período da guerra de libertação, mais particularmente às décadas de 1960 e 1970. É, portanto, em torno das lutas que conduzem à libertação que o guerrilheiro KeneVua busca a sua identidade contra o colonizador, razão por que afirma: "Eu KeneVua, guerrilheiro, digo mais [...] Digo mais: também eu, sou um rio" (RIOS,

p. 21). A leitura do romance revela-nos uma comparação entre homens e rios, e, assim, o leitor vai acompanhando os passos e os pensamentos da personagem, que atravessa de uma margem a outra do "Kwanza" para assumir a condição de guerrilheiro.

Em *O livro dos Guerrilheiros* a tessitura do texto vai sendo fiada no eco de tantas vozes, o narrador Diamantino Kinhoka convida o leitor a unir as partes e, assim, re-compor as muitas pequenas estórias que somam à grande História. José Luandino Vieira elege, mais uma vez, a história como matéria para sua narrativa, mas, nesse caso, em torno dos acontecimentos que a sociedade angolana acompanhou entre 1961 e 1974, associados à guerra de libertação e à história dos guerrilheiros. Os próprios guerrilheiros – ficcionalizados no romance, como vemos através das personagens – Celestino Sebastião (Kakinda) de Tenda Rialozo; EmeMakongo, Mau Pássaro, o Mau-dos-Maus; Kibiaka, a quem chamava o Parabelo; Zapata, melhor dizendo, Ferrujado e Kadisu; e, por fim, Kizuua Kiezabu, nosso general Kimbalanganza – assumem direta ou indiretamente a narrativa. Dessa forma, observamos que o fluir da narrativa de *O livro dos guerrilheiros* alterna-se entre vozes recortadas pela história dos heróis da nação moderna e independente e vozes marcadas pela construção ficcional.

O primeiro guerrilheiro a fazer parte do discurso ficcional é Celestino Sebastião (Kakinda). A sua história está escrita em vários suportes, por exemplo, estórias, documentos, orientação para um documentário, cujo material seria uma entrevista com o próprio Sebastião Kakinda. A estratégia discursiva utilizada no início do texto nos faz lembrar a forma com a qual se começa uma epopeia: "Cantarei o herói, o que sempre exemplificou seu povo, vida e morte e luta, o dos cinco combates" (GUERRILHEIROS, p. 13). Nesse sentido, quando Luandino Vieira elege os quase anônimos guerrilheiros como personagens centrais das ações do romance, ele recupera a importância que os mesmos tiveram como sujeitos, que, com sua coragem, lutaram do modo de que dispunham contra a colonização portuguesa e ao longo do processo de independência de Angola.

É importante salientar que o curso da guerra em Angola, que durou mais de treze anos, entre as décadas de 1961 e 1975, imprimiu marcas profundas na sociedade: intensificação da violência, sérios problemas de saúde, de abastecimento, enfim, carências de todas as ordens, inclusive na distribuição de alimentação. Tais

carências foram responsáveis pelos conflitos e tensões na base da guerrilha. Neste contexto, desde o período anterior ao início da guerra de independência, ocorrida em 1961, é indiscutível o papel desempenhado pela literatura diante da opressão colonial. Também é preciso considerar que muitos escritores eram militantes do partido, alguns com passagem pela guerrilha anti-colonial angolana.

A preocupação de Luandino Vieira, nesse sentido, é desenvolver uma postura crítica diante da realidade que envolve os escritores como sujeito social e político, sujeitos que desejam recuperar, (ver) rever a história angolana na contemporaneidade contada por outras vozes. Por isso, podemos afirmar que "Parece haver um novo desejo de pensar historicamente, e hoje pensar historicamente é pensar crítica e contextualmente" (HUTCHEON, 1991, p.121). Na ficção luandina, nos acontecimentos relacionados à guerra de independência não há imposição de uma verdade absoluta, mas visões controvertidas e polêmicas que nascem da pluralidade de vozes que se entrecruzam e se confrontam. O escritor não apenas desafia os modelos do centro, como também opera um "movimento no sentido de repensar as margens e as fronteiras" e "um afastamento em relação à centralização juntamente com seus conceitos associados de origem, unidade [...] e monumentalidade" (HUTCHEON, 1991, p.85).

Nesse sentido, *O livro dos guerrilheiros* recupera as reflexões de Fanon (1979) acerca do processo de libertação, através das quais ele explicitou, com maestria, o corpo do sistema colonialista. Analisando a violência em situação de colonização europeia na África, argumenta que a única forma de se libertar, efetivamente, é voltar toda essa violência contra o colonizador, que a utiliza não somente para controlar o colonizado, como também para desumanizá-lo. Segundo Fanon:

> A violência que presidiu ao arranjo do mundo colonial, que ritmou incansavelmente a destruição das formas sociais indígenas, que arrasou completamente os sistemas de referência da economia, os modos de aparência e do vestuário, será reivindicada e assumida pelo colonizado no momento em que, decidindo ser a história em atos, a massa colonizada se engolfar nas cidades interditas. [...] Destruir o mundo colonial é, nem mais nem menos, abolir uma zona, enterrá-la profundamente no solo ou expulsá-la do território. (FANON, 2005, p.30).

Fanon (2005) denuncia a violência empregada pelo colonizador no passado, com a contundente afirmação de que "a descolonização é sempre um processo violento". (FANON, 2005, p.51). Como reação ao "mundo colonial", Fanon (2005) afirma que o colonizado só pode responder pela violência, que, além de representar uma posição de resistência, também representava uma aproximação entre mundos tão diferentes e hostis. Assim, Fanon afirma que: "A violência é, dessa maneira, compreendida como a mediação régia. O homem colonizado liberta-se na e pela violência. Esta práxis ilumina o agente porque lhe indica os meios e o fim" (FANON, 2005, p. 66)

É a partir do cenário de total desgraça que o narrador, KeneVua, ou Diamantino Kinhoka, relata a violência do início da guerra de libertação, que aconteceu no ano de 1961 e ficou marcada pela explosão da revolta anti-colonial na capital e no norte da colônia. No dia 04 de fevereiro de 1961, a partir dos ataques reivindicados pelo MPLA, há o primeiro choque mais significativo contra Portugal. Um grupo de homens, armados de catanas e vestidos de roupa escura, "atacam a esquadra da Polícia de Segurança Pública (PSP), a cadeia de São Paulo e a Casa de Reclusão, numa ousada tentativa de resgatar os presos políticos detidos nas ações policiais de 1959 e 1960" (BITTENCOURT, 2002, p. 69). Em 15 de março houve outra revolta, agora no norte da colônia, realizada pela UPA e marcada por uma profunda violência. Tais revoltas que aconteceram na capital e norte da colônia, apesar do fracasso militar, tiveram grande repercussão, visibilidade e forte poder simbólico.

> Ora naquele ano de sessenta-e-um, março, fez a grande messe de vidas. [...] Por isso só as flores dos cafezeiros permaneceram brancas, todo o verde das matas do Norte s'anoiteceu de sangue. Tinha mortos pelos caminhos, picadas e entradas. E sem itinerário. Pendurados das árvores ou semeados pelos capins, pasto dos pássaros; em casas-grandes, terreiros e varandas; nos currais do gado, [...] Brancos; mulatos; negros – colonos e assimilados e gentios; altos, baixos, esquartejados e inteiros. Todos, porém, mortos matados. Cabeças espetadas em paus, rota de formigas. Queimados. Crianças, nascidas nascituras; velhos, cabobos já; e raparigas virgens, mulheres de risos soltos antes, agora de tranças e carapinhas zumbidas de moscas. (GUERRILHEIROS, p. 84).

O narrador Diamantino Kinhoka interroga a história para a compreensão do presente, a partir da articulação dos acontecimentos de 1961, como "um turbilhão de imagens e sentidos que impossibilita qualquer hipótese de sossego", numa referência aos conflitos violentos, envolvendo populações numerosas que "a lâmina empurrou para o esquecimento o quanto era cinzas e ossos" (GUERRILHEIROS, p. 85). Os trechos destacados anteriormente exemplificam, nessas estórias, "ossos dispersos" de guerrilheiros, de homens, mulheres, "colonos e assimilados", altos e baixos, "Crianças, nascidas nascituras" – que morreram mal, "nesse ano de sessenta-e-um" (GUERRILHEIROS, p. 84).

Nas palavras de Pedro Teixeira Neves em relação ao romance de Luandino de Vieira: é "como se caminhássemos com ele numa picada minada, ora seguindo tranquilos e apaziguados no trilho poético, ora deflagrando subitamente com ele no rebentamento de palavras de sangue, ódio e raiva" (NEVES, 2009). As inúmeras passagens no romance dão nota do olhar sensível do narrador Diamantino Kinhoka, ou KeneVua diante da violência da guerra de libertação de Angola,não apenas na vida dos guerrilheiros que estavam participando do processo de resistência, mas das populações urbanas e rurais tão sofridas e excluídas que vão sendo encontradas pelo caminho. Na passagem que se segue, percebemos os desdobramentos da violência e da morte, ocorridos no início da luta armada em 1961, uma guerra que durou treze anos:

> E vieram, nesse tempo, uns milícias desarmados na Sanzala Grande do Martins. Pacíficos, convocaram todos os que sabiam ler e escrever, católicos e protestantes, para uma reunião de esclarecimento e recrutamento na igreja de São Roque, [...] passaram no Marcos Gaspar e lhes convocaram também todos os do quimbo. [...] E quando todos lá dentro, as portas foram pregadas e das matas saíram os outros milícias com suas carabinas e caçadeiras. Ardeu a igreja entre tiros e gritos, os ecos para sempre no coração do povo em fuga. (GUERRILHEIROS, p. 84-85).

E logo depois, "outros tempos vieram" (p. 86). São os "tempos de chuva de papéis" (p.86), lançados pelos helicópteros do exército colonial, as populações começaram a sair das matas e, depois, o que se seguiu foi mais um episódio de violência e dominação: "morreu Dona Isabel Gaspar, [...] Rute, sua nora, [...]. [...] levaram-lhe de cartar imbambas usar e abusar. Judite, em fuga, s'afogara" (p. 86-87). "Jacob Gaspar (Kimamuenhu) tinha morrido lutando em combate [...]" (p. 87).

Luandino Vieira, ao contar a história dos guerrilheiros, demonstra a preocupação em narrar os fatos para os que serão responsáveis por dar continuidade à história do país, ou seja, são narrados os fatos pelas vozes dos próprios angolanos, como já havia afirmado Albert Memmi na década de 70:

> A mais grave carência sofrida pelo colonizado é a de estar colocado *fora da historia e fora da cidade*. A colonização lhe veda toda participação tanto na guerra quanto na paz, toda decisão que contribui para o destino do mundo e para seu próprio, toda responsabilidade histórica e social. (MEMMI, 1977, p. 86)

Luandino traz para as malhas da ficção um posicionamento ideológico, sem ser doutrinário, dando ênfase à estrutura romanesca. Ao trazer os heróis guerrilheiros e a questão da luta de libertação para as páginas da ficção, o autor tocou em um ponto crucial da situação do país, especialmente, em *O livro dos rios*, de 2006, e em *O livro dos guerrilheiros*,de 2009 – são textos que abordam temáticas densas, e, ao confrontá-las com o passado histórico, ele "regressa ao reino dos conflitos" (CHAVES, 2012, p. 95), e ao mesmo tempo antecipa uma necessidade da reflexão do cenário

presente do novo país que, mesmo durante a guerra de libertação contra o colonizador, já se mostravam as suas fraturas. Nesse sentido, o que encontramos nos romances de Luandino Vieira vai além da apresentação de um passado "como ele de fato foi" (BENJAMIN, 1986, p. 224), mas a afirmação de uma memória coletiva de uma geração que protagonizou a luta de libertação e fez a independência angolana.

Referências

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix,1978.

Benjamin, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BITTENCOURT, Marcelo. *"Estamos juntos":* o MPLA e a luta anti-colonial (1961-1974). Tese (doutorado). Niterói: Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, 2002.

CADORNEGA, Antônio de Oliveira. *História geral das guerras angolanas*: 1680. Lisboa: Agência-Geral do Ultramar [reprodução fac-similada da ed. de 1940], 1972.

Ceia, Carlos. *E-Dicionário de Termos Literários*. Disponível em :http://www2.fcsh.unl.pt/

CHAVES, Rita. *Angola e Moçambique***.** São Paulo: Ateliê, 2005.

_____. *Narrativa e espaço*. Angola, Moçambique e alguns ecos do Império. São Paulo: USP/Departamento de Letras Vernáculas. Tese de Livre Docência,2012.

DAVIS, Nathaniel. The Angola decision of 1975: A personal memoir. *Foreign Affairs*, Vol. 57, No. 1 (Fall, 1978), pp. 109-124.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Juiz de Fora – MG, Editora UFJF, 2006.

FONSECA, Mariana Bracks. *Nzinga Mbandi e as guerras de resistência em Angola-Século XVII.* São Paulo: USP-FFLCH. Dissertação de Mestrado, 2012.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

MARQUEZ, Gabriel Garcia. Operation Carlota. *New Left Review* I/101-112, January-April 1976. Disponível em: http://www.newleftreview.org/?page=article&view. Acesso em 15.09.2013.

MATA, Inocência. A condição pós-colonial das literaturas africanas de língua portuguesa: algumas diferenças e convergências e muitos lugares-comuns. In: Ângela Vaz Leão (org.) *Contatos e ressonâncias* – literaturas africanas de língua portuguesa*,* Editora Pucminas, pp. 43-72.

MEMMI, Albert. *O retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

NOER, Thomas J. International credibility and political survival: The Ford Administration's intervention in Angola. *Presidential Studies Quaterly*, Center for the Study of the presidency and Congress, Vol. 23, No. 4, (Fall, 1976), pp. 771-785.

SOUZA, Marina de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista*. p. 114, 2002.
VIEIRA, José Luandino. *Luuanda.* São Paulo:Companhia das Letras, 2006.
_____. *O livro dos guerrilheiros* – narrativas. Lisboa: Caminho, 2009. VIEIRA, José Lua
_____. *De rios velhos e guerrilheiros*: O livro dos rios. Luanda: Editorial Nzila, 2006.

SESSÃO TEMÁTICA

HAPLOLOGIA NO PB: UMA ANÁLISE VIA TEORIA DA OTIMIDADE

EMERSON VIANA BRAGA[1]
VERA PACHECO[2]

Introdução

No português, como qualquer língua natural, os processos fonológicos são comuns nas operações morfológicas de formação de palavra. Mostraremos como fenômeno da haplologia– fusão de sílabas contíguas semelhantes ou idênticas – é bastante comum em processos de composição com perda de material fonético, *portmanteau*. Este processo é definido como amalgamação entre duas bases, como em *gelouco* (ge**lo**+**lo**uco). A sobreposição oferece possiblidade para ocorrência da haplologia: a sílaba [lo] em ambas bases, que se fundem a partir desta amalgamação.

Nesse sentido, pretendemos descrever o processo do *portmanteau* com ocorrência da haplologia por meio da Teoria da Otimidade (PRINCE; SMOLENSKY, 1993) para analisar os dados e da Teoria da Correspondência (MCCARTHY; PRINCE, 1995) para compreender melhor a interface entre a Morfologia e a Fonologia.

Questionamo-nos se as restrições de MARCAÇÃO e FIDELIDADE (estudadas em Teoria da Otimidade) conseguem dar conta de explicar o processo da haplologia, surgida a partir de formação de base+base. Nossa hipótese é de que apenas essas restrições não são suficientes para explicar tal fenômeno.

Neste artigo, recorreremos a algumas restrições de correspondência para explicar, por meio do *tableaux*, como a haplologia se comporta no *portmanteau*.

---

1. Estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e bolsista CAPES.

2. Doutora em Linguística e professora no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Os processos envolvidos

O *portmanteau*

Câmara Jr. (1986) define, como justaposição, a junção de dois vocábulos fonológicos que passam a compor um só vocábulo formal. Os termos conexos conservam a sua individualidade, como em *passatempo*. Além disso, Andrade e Rondinini (2016) afirmam que, na justaposição, os acentos e segmentos da base que as constituem são preservados.

Villalva (2007) considera o *portmanteau*[3] como justaposição resultante do processo da amalgamação, em que uma base junta-se a outra base "numa combinação aleatória de segmentos" (VILLALVA, 2007, p. 47) como pode ser observado em (1)

1) fidalgo **fi**lho + **d**e + **algo** (VILLALVA, 2007, p. 47)

Villalva (2007) apresenta também diferentes séries de outras combinações que são possíveis e que são plenamente agregadas no português: como em 2a, bem como em outras línguas, como o inglês 2b, palavras que são percebidas por meio de neologismos que, segundo ela, são "mais ou menos familiares e mais ou menos efémeros" (VILLALVA, 2007, p. 47), em 3, outras que podem ser utilizadas para nome de empresas, em 4, palavras que são recursos bastante usados por autores da literatura e Villalva (2007) retoma alguns exemplos extraídos de obras de Cesariny, Sena e Mia Couto, visto em 5, e de formas que podem gerar amálgamas advindos de empréstimos de outras línguas, sobretudo do Latim, como em 6:

2)

a. analfabruto **analfa**beto + **bruto**

franglês **fran**cês + in**glês**

3. É importante salientar que Villalva (2007) usa o termo justaposição para os processos de composição com perda de material fonético.

b. modem	**mo**dulator **dem**odulator
telex	**tel**eprinter **ex**change

3)

bebemorar	**bebe**r + come**morar**
showmício	**show** + co**mício**

4)

petrogal	**petró**leo + Portu**gal**
portucel	**Portu**gal + **cel**ulose

5)

diamantermita	**diaman**te + **térmita**
suspentreme	**suspen**de + **treme**
vigilentos	**vigil**antes + **lentos**

6)

freguês	filius + ecclesiae
metrossexual	**metro**politan + hetero**ssexual**

(VILLALVA, 2007, ps. 47 e 48)

Por outro lado, Araújo (2000) apresenta o *portmanteau* como um "processo de formação de palavras por composição" (ARAÚJO, 2000, p. 5), sendo resultante do processo de amálgama entre duas formas existentes numa nova com "dois significados embrulhados em uma só palavra" (ARAÚJO, 2000, p. 5), como pode ser visto em (7):

7)

gelouco	**ge**lo + **louco** (ARAÚJO, 2000, p. 6)

Como pode ser observado em (7), a palavra é sobreposta ou concatenada (ocorre também em 1, 2, 3, 4, 5 e 6) e perde, segundo Araújo (2000), eventualmente, material segmental (elementos fonológicos ou silábicos), o que propicia a formação de uma nova palavra. Além disso, ele argumenta que essas palavras podem manter "as características prosódicas dos elementos componentes à direita ou à esquerda" (ARAÚJO, 2000, p. 6).

O fenômeno da haplologia

A haplologia, segundo Gonçalves e Silva (2006), caracteriza-se pela queda de sílaba em fronteira de morfemas ou de palavras. Logo, torna-se um típico fenômeno da interface da Fonologia: ou com a Morfologia ou com a Sintaxe. Percebe-se a ocorrência da haplologia quando sílabas apresentam, em fronteira, identidade, como em 8:

8)
Faculda**de de** letras > Faculda[**de**] letras

(GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 1)

Nota-se que a haplologia ocorre no encontro das duas palavras, formando um sintagma, uma vez que houve supressão da última sílaba da palavra anterior, devido à semelhança que há com a sílaba inicial da palavra seguinte (no caso, do exemplo, de uma preposição). Em 8, temos um exemplo de haplologia sintática, assim como em '*lei[te]mperado*, *cal[do]de cana*'. O fenômeno ocorre também no interior do vocábulo, sendo assim, uma mudança linguística que consiste na supressão de uma de duas sílabas iguais ou semelhantes, contíguas, como *idolatria* por *idololatria* (HOUAISS, 2009, p. 1005).

Nesse caso, Mattoso (1986) apresenta também uma boa definição para a haplologia, em fronteira de morfema: um processo morfofonêmico que advém da composição ou derivação e que consiste na supressão de uma sílaba, sobretudo entre duas sílabas iguais e contíguas. Gonçalves e Silva (2006), dizem que, no âmbito da Morfologia, a ocorrência de haplologia não é tão recorrente, quanto na Sintaxe.

Porém, é possível perceber um número significativo do processo numa formação de base+base, parecidos com os dos exemplos em 9:

9)
a. saco + picolé > *sacopicolé > sacolé (exemplo nosso)
b. trágico + cômico > *tragicocomico > tragicômico

(CRYSTAL, 1941, p. 137)

É possível observar de imediato a contiguidade da sílaba [ko], no segundo exemplo. No primeiro, temos primeiro a eliminação de uma sílaba na base da direita. Tais exemplos configuram-se como haplologia morfológica. Eles são a prova de que a supressão das sílabas é acurada pela interação dos componentes fonológico e morfológico, uma vez que revelam formação de palavra por justaposição amalgamada com queda de segmentos idênticos.

Recurso teórico

Teoria da otimidade

A Teoria da Otimidade, do inglês O*ptimality Theory,* OT, (PRINCE; SMOLENKY, 1993), consiste em interações e violabilidade de restrições. Seu método de trabalho se opõe das teorias fonológicas gerativas anteriores que veem a produção de *output* como resultado de aplicação de uma série de regras a um determinado *input*.

A OT se diferencia dos modelos gerativistas anteriores derivacionais em muitos aspectos. Kurisu (2001) defende que a gramática da OT, primeiro, não contém regras ou estratégias de reparo. As restrições universais serão essenciais para a produção dos resultados. Segundo, que a produção de *output* é paralelo na gramática da OT, ou seja, não há representação intermediária entre *input* e *output*. E, terceiro, que todas as restrições são potencialmente violáveis e, inclusive, podem ser violadas pelo *output* final.

A OT propõe uma possibilidade de avaliação de formas por meio de uma hierarquia de restrições. A teoria tem, como recurso, os mecanismos de *GEN* (generator), *CON* (constrains) e *EVAL* (evaluator). Cabe a *GEN* gerar formas candidatas a *outputs*. Os candidatos gerados por *GEN* se diferem no grau de similaridade fornecido por *input* e podem assumir qualquer forma, desde que estejam em conformidade com as restrições estruturais primitivas que nunca são infringidas universalmente. *CON* é o mecanismo que representa o conjunto universal de restrições violáveis. Logo, nenhuma restrição específica de uma língua natural é concebida.

Todas as diferenças sistemáticas entre as línguas explicam-se por meio de distintas classificações de restrições. Segundo Kurisu (2001), elas são classificadas com relação à sua importância e cada língua natural tem sua própria hierarquia de restrições diferente de todas as outras. Elas podem ser de fidelidade e de marcação. Segundo Alves (2004), as restrições de fidelidade se responsabilizam em deixar o *output* mais parecido possível ao *input*. Elas são MAX-IO e DEP-IO, a primeira milita contra apagamento e a segunda contra epêntese. Já as restrições de marcação trabalham para manter as estruturas da maneira menos marcada possível. Exemplo disso é "a restrição NoCoda, que milita contra estruturas do tipo CVC, uma vez que o padrão CV se mostra como universalmente menos marcado" (ALVES, 2004, p. 110). *EVAL* responsabiliza-se em avaliar um conjunto de candidatos, criados por *GEN*, e seleciona o vencedor, considerado ótimo. Em (1) é possível ver a representação da função de *EVAL*:

(1) Restrição$_1$ >> Restrição$_2$ >> Restrição$_3$

/Input/	Restrição$_1$	Restrição$_2$	Restrição$_3$
☞ a. Candidato$_1$			*
b. Candidato$_2$		*!	
c. Candidato$_3$	*!		

Adaptado de Kurisu (2001, p. 17).

Em OT, este quadro recebe o nome de *tableau*. É nele onde são organizadas as restrições, na horizontal, hierarquicamente (observa-se a ordem da esquerda para a direita com base na hierarquização de cada língua) e, na vertical, o *input* e os candidatos que serão avaliados em sua forma. Nas colunas seguintes à de *input* estão apresentados os resultados da avaliação. O sinal ☞ aponta o candidato ótimo, pois comete menos violações na hierarquia das restrições, apontado pelo sinal (*). Os sinais (*!) demarcam uma violação fatal e, no exemplo, são as mais altas no ranking. As linhas cheias representam uma relação absoluta de dominância das restrições e as linhas pontilhadas denotam que não há dominância. As partes sombreadas representam irrelevância das violações para a decisão, pois houve restrições que já foram fatalmente violadas e que o candidato, considerado ótimo, já foi escolhido. Para entender a relação de dominância, usa-se o símbolo >> e (,) para não dominância.

Teoria da correspondência

A Teoria da correspondência, do inglês *Correspondence Theory,* CT (MCCARTHY; PRINCE, 1995), é um desdobramento da OT e foi desenvolvida com o propósito de abarcar os processos morfológicos, uma vez que, tais processos impulsionam a modificação no conteúdo material de raízes e afixos (GONÇALVES, 2005). Esse encadeamento "pode gerar acréscimos, alterações ou apagamentos nas realizações de superfície" (GONÇALVES, 2005, p. 83).

Como já se sabe, em OT, há dois grupos de restrições universais: de fidelidade e de marcação. Em CT, faz-se uso apenas das de fidelidade, uma vez que admitem que duas estruturas ou representações correspondentes sejam idênticas, mantendo os padrões silábicos e acentuais de uma língua natural. Restrições de marcação não são importantes para esta teoria, pois violam estruturas ou representações que são fonologicamente marcadas (KURISU, 2001).

McCarthy e Prince (1995) fundamentam que a CT é importante para compreender operações morfológicas, uma vez que amplia a checagem de *input*/*output* numa relação de correspondência. Em vista disso, "quaisquer elementos admissíveis ficam em correspondência, e a identidade desses elementos é computada em várias dimensões, incluindo input-output, output-output, base-reduplicante e base-

truncamento" (KURISU, 2001, p. 18). McCarthy e Prince (1995), formulam uma definição de correspondência, envolvendo a relação existente entre esses elementos:

> (2) Dadas duas camadas, S_1 e S_2, correspondência é a relação **R** dos elementos de S_1 para S_2. Elementos $\alpha \in S_1$ e $\beta \in S_2$ são considerados correspondentes um do outro sempre que $\alpha \mathbf{R} \beta$ (MCCARTHY; PRINCE, 1995, p. 262)

Segundo eles, S_1 e S_2 referem-se a um elemento que pertença a duas dimensões e esta seria uma definição da correspondência de corda. Em outras palavras, "S_1 e S_2 estabelecem variáveis que podem ser substituídos por I (*Input*) e O (*Output*) ou por qualquer outros domínios que forcem identidade entre formas" (GONÇALVES, 2005, p. 85). Sendo assim, interpreta-se S_1 como uma base (B) em que os processos de reduplicação, truncamento e haplologia podem atuar e S_2 pode ser considerado como o reduplicante (R), a palavra truncada (T) (GONÇALVES, 2005).

Sendo assim, é preciso de uma identidade entre as camadas envolvidas para se trabalhar com relações de correspondência, uma vez que elementos, como os de sub e suprassegmentais, estão envolvidos no processo e a noção de restrições de fidelidade clássica (MAX e DEP) não são suficientes para explicar relações de correspondência. McCarthy e Prince (1995, pp. 370-372), então, apresentam outras restrições:

> (3) MAX: cada elemento de S_1 tem um correspondente em S_2.
> (4) DEP: cada elemento de S_2 tem um correspondente em S_1.
> (5) IDENT-[F]: os segmentos correspondentes possuem o mesmo valor para o traço F.
> (6) CONTIGUIDADE: elementos adjacentes em S_1 correspondem aos elementos adjacentes em S_2.
> (7) ANCORAGEM (à esquerda ou à direita): todos os elementos da periferia direita/esquerda de S_1 têm um correspondente na periferia exata direita/esquerda de S_2.
> (8) LINEARIDADE: S_2 deve ser lienar com a estrutura idêntica de elementos correspondente em S_1 e vice-versa.

(9) UNIFORMIDADE: nenhum elemento de S_1 tem múltiplos correspondentes em S_2.
(10) INTEGRIDADE: nenhum elemento de S_1 tem múltiplos correspondentes em S_2.

Essas restrições possibilitam uma melhor análise de processos fonológicos e morfológicos. Além de MAX e DEP, que, como já se sabe, militam contra apagamento e inserção, respectivamente, IDENT-[F] obriga que haja identidade completa de valores característicos correspondentes. A variável [F] pode ser substituída por traços concretos, como [sonoro], [coronal] e [nasal]. CONTIGUIDADE requer que os segmentos de S_1 e S_2 mantenham a mesma sequência de seus elementos correspondentes. ANCORAGEM demanda coincidência total nas periferias de formas relacionadas. LINEARIDADE veta metátese, uma vez que impõe que as relações de precedência em *input* devam ser preservadas em *output*. UNIFORMIDADE e INTEGRIDADE são tidas como restrições espelhadas. Militam contra contra coalescência e espalhamento, respectivamente, "exigindo estrito mapeamento de um-para-um entre dois níveis de representação" (GONÇALVES, 2005, p. 86).

Metodologia

Precedemos nossa análise com a Morfologia, avaliando as possíveis alterações das bases. Para isso, selecionamos palavras consagradas na língua, investigamos também, as que surgiram recentemente no Português Brasileiro em situações informais e as que estão postas na literatura. Em seguida, avaliamos a natureza fonológica dos elementos envolvidos na perda. Por fim, elaboramos os *tableaux*, considerando a natureza fonológica dos elementos envolvidos na perda e as restrições.

Resultados e discussões

Tendo discutido sobre a OT e os processos envolvidos, observaremos como a haplologia se comporta no processo do *portmanteau* por meio das restrições. Há muitos trabalhos desenvolvidos na literatura sobre *portmanteau*, por meio da OT, em diversas línguas. Araújo (2000) é quem desenvolve trabalho no português. Ele

defende que observações fonológicas desse processo têm tendência de compartilhamento de material segmental em que os componentes possuem vogais, consoantes ou traços em comum que podem ser sobrepostos ou associados (ARAÚJO, 2000). Assim, ele se detém a uma restrição desenvolvida por Bat-el (1993), que estudou o comportamento do processo no hebraico, que expressa a correspondência desse compartilhamento, denominada DIS:

1)
DIS: um portmanteau possui um elemento (vogal, consoante ou traço) que ocorre em ambos os componentes da base.

Fonte: ARAÚJO (2000, p. 15)

Segundo ele, essa restrição garante a composicionalidade do *portmanteau* e que, dada a sua importância, ela garante posição mais alta do *tableau*. Desse modo, os *portmanteaux* resultam do conflito entra DIS e as de correspondência, MAX e DEP. Araújo (2000) considera a possibilidade de que, em português, essas restrições de correspondência se aplicam tanto no nível silábico, quanto no nível fonológico. Elas podem ser observadas no esquema a abaixo:

2)
MAX σ cada sílaba em ambos os componentes das bases deve ter uma sílaba correspondente na formação de base + base
MAX SEG cada segmento em ambos os componentes das bases deve ter um correspondente na formação de base + base
DEP σ cada segmento na formação de base + base deve ter um segmento correspondente no componente da base
DEP SEG cada segmento numa formação de base + base deve ter um segmento correspondente no componente da base

Adaptado de ARAÚJO (2000, p. 15)

Dadas as adaptações das restrições, Araújo (2000), então, argumenta que a hierarquia deve estar baseada no output-*portmanteau*. Sendo assim, o *tableau* abaixo, mostra a geração do *portmanteau* atestado com a palavra *namorido*:

(3)[4]

Input: namorado, marido	DIS	MAX SEG	DEP SEG	σ MAX	σ DEP
☞ a. namo<rado♦ma>rido		*	**	***	*
b. na<morado♦>marido		**!	**	***	*
c. namorado<♦marido>	*!	**	*	***	
d. <namorado♦>marido	*!	!****	**	!****	

Fonte: Araújo (2000, p. 16)

No tableau (3), *a* é o candidato escolhido como ótimo, pois viola menos a restrição MAX SEG, uma vez que o elemento *a* da palavra *marido*, por não estar exposto nos dois componentes, é apagado (ARAÚJO, 2000). O candidato *b* é eliminado, pois viola fatalmente nesta mesma restrição. Os candidatos *c* e *d* são automaticamente eliminados porque violam fatalmente a restrição mais alta no ranking da hierarquia.

O trabalho desenvolvido por Araújo (2000) é importante, pois mostra o comportamento desse tipo de processo através das restrições. Entretanto, ele se deteve apenas ao *portmanteau*. Nós, a partir do seu trabalho, aprimoramos o uso das restrições para mostrar a ocorrência de haplologia dentro do fenômeno que o autor analisou.

Como já discutimos, ocorre haplologia na fusão de sílabas ou segmentos semelhantes ou idênticos em fronteira de palavra ou morfema. Observamos a sua ocorrência no *portmanteau*, como em *sacolé* para *sacopicolé.* Ocorre, inicialmente, a queda da sílaba [pi] para balanceamento entre os números de sílabas das bases. “Essa eliminação resulta em duas bases dissílabas, saco+cole, resultando, ao mesmo tem-

4. Respaldado em Bat-el (1993), Araújo (2000) explica que “os compostos são apresentados da forma abc<de♦fg>dhi, ou seja, o material entre colchetes angulares foi subtraído, o ♦ representa a fronteira entre eles e os elementos em negrito representam o material comum compartilhado”.

po, sequência de segmentos semelhantes [ko], contexto propício para a haplologia" (BRAGA; PACHECO, 2018, p. 884). Utilizaremos as restrições UNIFOR e INTEGR, uma vez que trabalham em espelho para evitar coalescência (a primeira) e espalhamento (a segunda). O *tableau* -4 mostra a ocorrência da haplologia no *portmanteau*:

4) DIS >> MAX σ >> MAX SEG >> DEP SEG >> INTEGR >> UNIFOR

Input: saco, picolé	DIS	MAX σ	MAX SEG	DEP SEG	INTREG	UNIFOR
a. sacopicolé	*!				**!	*
b. sapicolé	*!				*!	
c. sacocolé		*	**	**!	*!	**
☞ d. sacolé		*	*	**	*	*

Fonte: elaboração própria.

Em (4), o candidato ótimo é *d*, pois viola as restrições mais baixas na hierarquia. O candidato *c* concorre com o *d*, porém viola a restrição INTEGR que exige que elementos não se espalhem. O candidato *a* e *b* são eliminados por violar a restrição DIS, mais alta na hierarquia. Como trabalham em espelho, a restrições de INTEGR e UNIFOR não tem uma relação de dominância.

Há, ainda, a ocorrência da haplologia sem queda de sílaba, como em (5):

5) MAX σ >> MAX SEG >> DEP SEG >> INTEGR >> UNIFOR

Input: trágico, cômico	MAX σ	MAX SEG	DEP SEG	INTREG	UNIFOR
a. trágico-cômico				*!	*
☞ b. tragicômico					*

Em (5), a queda é promovida pela fusão entre as sílabas [ko]. O candidato *b* é escolhido, porque viola a restrição UNIFOR, mais baixa da hierarquia. O candidato *a* viola fatalmente uma restrição que deveria haver fusão.

Neste artigo, abrimos mão das outras restrições de correspondência, pois queríamos investigar o comportamento da haplologia em processo morfológico. Como as restrições INTEGR e UNIFOR trabalham em espelho e uma delas viola diretamente o fenômeno da haplologia, por não permitir coalescência, optamos por não ampliar o *tableau*, com outras restrições, pois teríamos que tratar de outras operações morfológicas. ANCOR, por exemplo, é um tipo de restrição que viola *blends* lexicais e o *portmanteau* é um tipo de *blend*.

Considerações finais

Como discutido ao longo desse trabalho, os processos fonológicos são comuns nas operações morfológicas de formação de palavra.

Recorremos a uma análise, por meio da OT, que desse conta de responder a possibilidade da ocorrência da haplologia no processo do *portmanteau*. Para uma análise mais eficaz, foi necessária uma extensão que abarcasse processos morfológicos. Essa extensão é importante, segundo Gonçalves (2005), pois a Morfologia é diferente: Acessa informações prosódicas, fica sujeita a pressões fonotáticas e "formas subjacentes nunca podem ser exatamente idênticas às de superfície" (GONÇALVES, 2005, p. 84).

A Teoria da Correspondência, portanto, mostra-se mais adequada para responder processos morfológicos, pois firma-se como um exemplo geral de fidelidade entre representações linguísticas (GONÇALVES, 2005).

Referências

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. *O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2*: evidências fornecidas pela teoria da otimidade. Dissertação de mestrado. Pelotas: UCPel, 2004.

ANDRADE, Katia E.; RONDININI, Roberto B. *Cruzamento vocabular:* um subtipo da composição? DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), v. 32, p. 861-887, 2016.

ARAÚJO, Gabriel A. *Morfologia não-concatenativa em português:* os portmanteaux. Caderno de Estudos linguísticos: Campinas, (39): 5-21, 2000.

BAT-EL, Outi. *Selecting the best of the* worst: the grammar of Hebrew blends. Phonology 13: 283-328, 1993.

BRAGA, Emerson Viana; PACHECO, Vera. Haplologia e balanceamento do número de sílabas na justaposição. In: ATAÍDE, Cleber A.; AZEVEDO, Isabel C. Michelan de; FREITAG, Raquel M. Ko (Org.). *Linguística e Literatura – teoria, análises e aplicações*. 1ª ed. Recife: Pipa Comunicação, 2018, p. 875-886.

CÂMARA JR., J. M. *Dicionário de lingüística e gramática*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GONÇALVES, C. A. *Relações de identidade em modelos paralelistas:* morfologia e fonologia. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso): São Paulo, v. 21, n. 1, p. 75-119, 2005.

GONÇALVES, C. A. V.; SILVA, L. A. *Haplologia morfológica das formas X-ção*: enfoque diacrônico e representação morfo-prosódica. Caderno Seminal Digital: Rio de Janeiro, v. 6, p. 148-164, 2006.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário de Houaiss da Língua Portuguesa*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KARISU, Kazutaka. *The phonology of morpheme realization*. Dissertação de mestrado. California: University of California Santa Cruz, 2001.

MCCARTHY, J. *A prosodic theory of nonconcatenative morphology*. Linguistic Inquiry, 12 (3): 373-417, 1986.

PRINCE, A; SMOLENSKY, A. *Optimality Theory:* constraints and interaction in Generative Grammar. Boulder: University of Colorado/Rutgers University, 1993.

MCCARTHY, J.; PRINCE, A. *Faithfulness and reduplicative identity.* Rutgers University, 1995.

VILLALVA, Alina. *Morfologia do português*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

SESSÃO TEMÁTICA

INFLUÊNCIA DOS FATORES EXTRALINGUÍSTICOS NA MARCAÇÃO DA CONCORDÂNCIA VERBAL DE TERCEIRA PESSOA DO PLURAL NA FALA DA COMUNIDADE RURAL DE RIO DAS RÃS – BA

JUSCIMAURA LIMA CANGIRANA[1]
ELISÂNGELA GONÇALVES DA SILVA[2]

Introdução

O presente estudo tem por objetivo analisar a influência dos grupos de fatores extralinguísticos que podem estar motivando a marcação da concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala da comunidade rural (quilombola) de Rio das Rãs, no município de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Para tanto, esta pesquisa está apoiada nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Variação Linguística (LABOV, 1972-2008; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968-2006).

A amostra é constituída por vinte e quatro entrevistas, considerando os perfis sociais como: (i) Sexo (doze informantes do sexo masculino e doze do sexo feminino); (ii) Faixa etária (oito jovens: 25 a 35 anos; oito adultos: 45 a 55 anos; oito idosos: com mais de 65 anos) e (iii) Escolaridade (doze analfabetos e doze semianalfabetos) e Redes de relações sociais.

Analisamos esses dados quantitativamente utilizando o Programa estatístico Goldvarb X (2001) e discutimos quantitativa e qualitativamente os seguintes grupos de fatores extralinguísticos considerados mais relevantes por esse Programa: Sexo, *Faixa etária e Redes de relações sociais*.

---

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin, da Universidade estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

2. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin, da Universidade Estatual do Sudoeste da Bahia.

Mediante o controle desses grupos de fatores extralinguísticos, constatou-se que a marcação de concordância verbal de terceira pessoa do plural é aplicada numa frequência de 14,4%, contra 85,6% de não concordância nessa comunidade de fala. Esses resultados revelam a baixa marcação da CV de P6 nos dados de fala da comunidade estudada.

O trabalho está organizado da seguinte forma: (i) apresentação dos pressupostos teóricos; (ii) discussão do material e métodos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa; (iii) descrição e análise dos dados. Posteriormente, apresentam-se as considerações finais.

Teoria da variação e mudança linguística

As línguas podem variar e também passar por mudanças ao longo do tempo. Para dar conta dessas variações e mudanças por que as línguas passam, na década de 1960, a Teoria da Variação e Mudança Linguística foi criada nos Estados Unidos a partir das pesquisas realizadas por Weinreich, Labov e Herzog (1968). O objeto de estudo dessa teoria são a variação e a mudança da língua de uma comunidade de fala em um determinado contexto social. Nesses termos, a língua é vista como um sistema heterogêneo, demarcada por diferenças sociais existentes nas comunidades. Segundo Weinreich; Labov e Herzog (1968-2006, p. 101) "O domínio de estruturas heterogêneas é parte da competência linguística dos indivíduos".

Para compreender o que é variação, deve-se considerar que as línguas são vistas como organismos vivos, dinâmicos e que essa dinamicidade é decorrente da relação que existe entre língua e sociedade. Uma vez que as relações sociais não são estáticas, essa variação se reflete na língua empregada pela comunidade. Nesse contexto, para a Teoria da Variação e Mudança Linguística, a estrutura da língua deve ser analisada em um determinado contexto social da comunidade de fala.

A língua pode variar em diferentes níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-pragmático (FARACO, 1998). De acordo com Ferreira e Cardoso (1994), a variação pode ser de diferentes tipos: (i) diacrônica ou histórica, que equivale à mudança de fato (o pronome de tratamento Vossa Mercê passou a Vosmecê e posteriormente a você e suas variações); (ii) diatópica, dialetal ou geolinguística, aquela que se deve ao espaço em que a comunidade de fala foi formada (segundo

dados do Atlas Lingüístico do Brasil[3], a raiz que recebe o nome *mandioca* na maior parte do país (com exceção de Rondônia e Rio Grande do Sul), é chamada *aipim* no Rio Grande do Sul; e denominada *macaxeira* na Bahia[4] e nos estados do Nordeste e em Rondônia. Ainda, verifica-se no Maranhão o uso do termo *coruda*); (ii) diastrática ou social, que envolve a faixa etária, o gênero e a escolaridade do falante (segundo estudos, falantes mais escolarizados tendem a realizar mais concordância verbal do que os menos escolarizados. Segundo Santos (2015, p. 89) "quanto maior o nível escolar do falante, maior a tendência dele usar regras padrões de CV, consequentemente quanto menor esse nível escolar, menor essa tendência"); (iii) diafásica, ou seja, a variação na fala do mesmo falante a depender da situação discursiva em que se encontra (o mesmo falante variará sua fala sobre o mesmo assunto ao proferir uma palestra e ao conversar com os colegas de turma numa mesa de bar).

Para analisar a variação linguística, os adeptos da Teoria da Variação e Mudança Linguística, levam em conta (além de fatores internos ao sistema linguístico) grupos de fatores extralinguísticos, tais como: classe social, faixa etária, sexo, escolaridade, entre outros que possam evidenciar a interdependência entre o conteúdo linguístico dos falantes e o meio social em que estão inseridos.

A mudança que ocorre em uma determinada língua pode ser vista como resultado da dinâmica interna das línguas naturais, no entanto nem toda variação implicará em mudança.

Weinrich, Labov e Herzog (1968) apresentam o que chamam de cinco questões que norteiam a pesquisa sociolinguística: (i) a questão das restrições; (ii) a questão do encaixamento; (iii) a questão da avaliação; (iv) a questão da transição; (v) a questão da implementação. A primeira questão diz respeito aos fatores (linguísticos e extralinguísticos) que favorecem a entrada de determinada forma no sistema e aos que são resistentes à sua implementação. Já a segunda procura verificar a existência de outros fenômenos no sistema linguístico que se relacionem ou sejam decorrentes do fenômeno linguístico estudado. A questão da *avaliação* se refere ao julgamento

3. Os dados aqui comentados encontram-se no Questionário Semântico-Lexical (QSL) do Atlas Lingüístico do Brasil, aplicado a falantes do Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Groso do Sul, Rondônia, Bahia, Ceará e Maranhão.

4. Na Bahia, também é usado o termo *mandioca*.

dado pelos falantes ao fenômeno linguístico em questão e a da *transição*, ao percurso feito por dada variante, considerando-se o tempo aparente (o uso da variante por diferentes grupos etários) ou o tempo real. Por fim, a *implementação* se volta para a análise da origem da mudança e a sua consolidação no sistema linguístico.

Além do exemplo de mudança citado em parágrafo anterior nesta seção, verifica-se a trajetória dos verbos locativos *ser*, *estar*, *haver* e *ter* no português ao longo dos séculos (MATTOS E SILVA, 1995, 1996, 1997, 2002a, 2002b; GONÇALVES, 2014; AVELAR, 2004, 2006a, 2006b, 2007, RIBEIRO, 1996):

> MATTOS E SILVA (1995) relata que a variação entre as formas *seer* e *habere* em construções existenciais já era verificada no latim vulgar, representadas pelo verbo *esse* no latim clássico, no qual, *habere* estava em competição com *tenere* em construções possessivas nos séculos IV e V. No latim vulgar, *aver* começou a perder os significados do verbo *habere* (do latim clássico: *possuir*, *obter*, *manter*, *reter*, *segurar*, *conter*, *deter*, entre outros), que passaram ao domínio do verbo *teer*, restringindo-se somente ao significado de *possuir*[4]. Isso nos mostra que essas não consistem em mudanças iniciadas no português, mas numa "herança" latina. No português histórico, de acordo com MATTOS E SILVA (1995, 1996, 1997, 2002a, 2002b), *haver-existencial* sobrepõe-se a *ser-existencial* no século XV ((1a) e (1b), respectivamente), e *ter-possessivo*, a princípio usado na expressão de posse circunstancial, prevalece sobre *haver-possessivo* em todos os contextos de posse na metade do século XVI (seguem em (2a) e (2b), respectivamente, sentenças com *ter* e *haver possessivos*). O verbo *seer* ainda variava com *star* nas construções locativas/situativas e construções copulares transitórias, como pode ser visto nas sentenças em (3a) e (3b), funções que passaram a ser exercidas somente por *estar* no século XVI. Nesse século, a autora registra um contexto em que o verbo *ter* parece admitir tanto a interpretação de posse quanto a de existência, conforme (4). (GONÇALVES, 2014, p. 259-260)

O perfil da comunidade rural negra quilombola do Rio das Rãs

A comunidade de Rio das Rãs tem sua história profundamente relacionada ao início da formação do quilombo, ou seja, é uma localidade formada por descendentes de escravos africanos que nessa região teriam se refugiado. Dessa forma, no período de escravidão, os negros percorriam o Rio São Francisco e buscavam esconderijo às margens desse rio, bem como de seu afluente, o Rio das Rãs, escapando dos fazendeiros que os escravizavam. Segundo Souza e Almeida (1994, p. 27), "nessa região, as terras eram férteis, menos propensas à seca, por isso consideradas o celeiro do Médio São Francisco". Assim, este lugar passou a ser referência para muitos negros que fugiam do sistema vigente.

Localizada a 70 km do município de Bom Jesus da Lapa, Oeste da Bahia, a cerca de 970 Km da capital, Rio das Rãs é uma comunidade rural negra quilombola de difícil acesso, ou seja, são mais de 70 Km de estrada de chão que, pelo mal estado de conservação, na época de chuva, torna impossível transitar pela região.

Esta localidade faz divisa com os municípios de Malhada, Bom Jesus da Lapa e Carinhanha, com uma extensão territorial de aproximadamente 30.190,71 mil hectares. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), a comunidade de Rio das Rãs possui mais ou menos 691 habitantes e é constituída por pequenos núcleos territoriais que formam o quilombo Rio das Rãs: Brasileira, Rio das Rãs, Capão de Cedro, Retiro e Exu.

Conforme declarações dos moradores, a ocupação do quilombo se deu por volta do início do século XIX, em decorrência da fuga de seus antepassados. Eles registram também a presença de indígenas no quilombo. De acordo com Carvalho (1996, p. 87-88), "os indígenas foram os primeiros habitantes do vale. Com a chegada do branco colonizador, os moradores primitivos foram desaparecendo, dizimados ou expulsos".

Rio das Rãs esteve diante de situações de conflito pela posse de terras com diversos fazendeiros da região durante vinte anos. Esses fazendeiros se apropriaram indevidamente de parte da terra dos quilombolas e mantiveram a comunidade sob seu controle. Essa situação só foi resolvida com a intervenção do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Esse órgão estabeleceu a reintegração dos moradores que tiveram suas casas destruídas através da implementação do *Projeto Especial Quilombola Rio das Rãs*. O objetivo desse projeto era desapropriar a área em

conflito e transformá-la em assentamento[5] para os remanescentes de quilombos.

Para sobreviverem na comunidade, os quilombolas plantam milho, mandioca e feijão nas terras próximas ao Rio São Francisco e ao Rio das Rãs. Outra forma de subsistência nessa comunidade é a criação de gado, suínos, aves e a pesca. Dessa forma, essa comunidade é composta, quase que em sua totalidade, por trabalhadores rurais. A comunidade recebe alguns benefícios assegurados por ocasião da certificação como território quilombola: energia elétrica, casas de alvenaria, caixas para captação de águas da chuva, antena de internet, Posto de Saúde da Família (PSF) com atendimentos médico e uma escola tipicamente quilombola. No tocante aos meios de transporte usados na comunidade, os quilombolas usam moto, charrete, carro e bicicleta.

No que diz respeito à instrução dos quilombolas, seu índice de escolaridade ainda é baixo, sobretudo o dos mais idosos, muitos dos quais possuem de 02 a 05 anos de escolaridade. Quanto aos mais jovens, alguns concluíram o ensino fundamental e o ensino médio e outros cursaram ou estão cursando o ensino superior. É relevante mencionar que os professores dessa comunidade vêm procurando formas para trabalhar com os alunos a história e os costumes da mesma, objetivando preservar suas tradições, para que estas não se percam com o passar tempo.

Pode-se observar que muitos costumes e tradições existentes hoje no quilombo Rio das Rãs são provenientes de experiências vividas por seus antepassados. Assim, no que tange à religião, os moradores do quilombo buscam manter sua cultura e seus costumes; há uma mistura de africanismo e catolicismo que caracteriza a sua fé, celebrada com samba de roda, capoeira, danças e festas dos santos da igreja. Todavia, observa-se que, com a implantação das igrejas evangélicas na região, uma quantidade elevada de quilombolas se converteram ao protestantismo.

Tendo em vista que os moradores deste espaço geográfico foram sempre expostos a muitas lutas e perseguições por parte daqueles que almejavam tomar suas terras, o que levou muitos deles a fugirem para as matas para resguardar sua vida, sem com isso poder proteger seu pedaço de terra (que, até os dias atuais, ainda é

5. "É um conjunto de unidades (lotes) agrícolas independentes entre si, instaladas pelo INCRA, onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário". (INCRA).

motivo de cobiça por parte de fazendeiros), ainda hoje, os remanescentes do quilombo Rio das Rãs continuam criando estratégias de resistência na luta por seus direitos em relação a saúde, educação, segurança, entre outras necessidades básicas da população, assim como pela preservação da sua identidade étnica e cultural.

Material e métodos

O *corpus* do presente trabalho é formado pelas ocorrências de fala de 24 (vinte e quatro) informantes, registradas em inquéritos que compõem o *corpus* do PPRR - Português Popular de Rio das Rãs. A coleta e organização do *corpus foi* realizada pela Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB e pesquisadores veiculados ao Grupo de Pesquisa JANUS/UESB.

Para a construção desta amostra de fala, constituída para uma análise da não marcação morfológica de plural no verbo na terceira pessoa (P6) no desempenho linguístico de falantes dessa comunidade rural, utiliza-se o pressuposto Teórico-metodológico da Variação Linguística (LABOV, 1972-2008; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968-2006).

Para sua constituição, os informantes foram selecionados, considerando perfis sociais como: (i) Sexo (12 do sexo masculino e 12 do sexo feminino); (ii) Faixa etária (08 jovens –25 a 35 anos; 08 adultos – 45 a 55 anos; 08 idosos – com mais de 65 anos); (iii) Grau de escolaridade (12 analfabetos: 0 a 02 anos de estudos e 12 semianalfabetos: 03 a 05 anos de estudos; (iv) Exposição à mídia, (v) Estada fora da comunidade (*local*: até seis meses fora da comunidade e dispersa: mais de seis meses fora da comunidade e (vi) redes de relações sociais. Nessa pesquisa, analisa-se os seguintes grupos de fatores extralinguísticos considerados mais relevantes por esse Programa: Sexo, *Faixa etária e Redes de relações sociais*.

Após uma prévia aproximação de vivência dos entrevistadores com os moradores da comunidade, as entrevistas foram realizadas com auxílio de um gravador de voz modelo Sony PX-240. Para a realização das entrevistas, os informantes preencheram uma ficha para obter as seguintes informações: nome completo, local de residência, profissão, grau de escolaridade, viagens, idade, filhos, religião, naturalidade, sexo, estado civil, tempo fora da comunidade, exposição a mídia e uso de internet. Além disso, os informantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para poderem participar das entrevistas.

Definido o perfil dos informantes e estabelecidos os primeiros contatos, as entrevistas (do tipo entrevistador/informante) foram colhidas no ambiente da comunidade (casas dos moradores e locais de trabalho), conversando sobre "narrativas de vida" (família, sonho, associação, trabalho, religião, infância, estudo, festas locais, doenças, costumes, conflitos de terra etc). Para a transcrição grafemática das entrevistas, lançou-se mão da Chave de Transcrição do projeto Vertentes do Português (LUCCHESI, 2001); ainda, utilizou-se o programa estatístico *GoldVarb X* para rodar os dados, bem como o programa *Transcriber* 2.0 para transcrever as entrevistas.

Resultados e discussões

Após a rodada dos dados no *GoldVarb X*, obteve-se um total de 993 ocorrências, das quais 143 apresentam aplicação da regra de concordância, equivalendo a 14,4%, e 850 acontecem sem concordância, equivalendo a 85,6%, conforme demonstram os exemplos em (1a) e (1b), respectivamente. Esses resultados são apresentados na Tabela 1 a seguir.

1)
a. *Vocês* não ***estão*** trabaiando.
b. Quando *eles* ***construiu*****.**

Tabela 1. Aplicação da marca de concordância verbal de p6.

Concordância verbal de P6	Número de ocorrências	Percentual
Aplicação da regra	143/993	14,4%

Fonte: Elaboração própria.

Olhando para os dados, mostrados na Tabela 2 abaixo, vê-se que a tendência à realização de concordância de P6 aparece mais nos jovens (de 25 a 35 anos), em 18.5% dos casos; seguidos dos adultos (de 35 a 45 anos), que aparecem com 15.7% de emprego de concordância. Na fala dos mais velhos (os que têm mais de 65 anos), por outro lado, constata-se uma queda considerável no percentual de ocorrência de concordância (menos da metade): 8.4%. Esses dados revelam que os falantes mais jovens

tendem a realizar variantes inovadoras, ao contrário dos mais velhos que conservam a variante não padrão. Certamente, os resultados obtidos para os grupos mais jovens (em oposição aos mais velhos) ocorrem em função de seu convívio com outros grupos fora da comunidade, bem como devido a sua participação em associações.

Tabela 2. Presença da marca de plural ou variante padrão, segundo a faixa etária.

Faixa etária	Ocorrências	Frequência	Peso Relativo
25 a 35 anos	70/378	18.5%	0.57
45 a 55 anos	46/293	15.7%	0.53
Mais de 65 anos	27/322	8.4%	0.38

Fonte: Elaboração própria

Observam-se, nos resultados apresentados na Tabela 3, índices de frequência e de peso relativo de aplicação de marca de concordância verbal maiores para informantes do sexo feminino (respectivamente, 19.6% e .61) do que para informantes do sexo masculino (respectivamente, 7.6% e .35). Esses resultados corroboram o que tem sido apontado em pesquisas de base sociolinguística de que as mulheres tendem a se aproximar mais da variante padrão que os homens. Em se tratando da comunidade de Rio das Rãs, esse fator pode estar relacionado à participação ativa das mulheres em atividades sociais, tais como cultos evangélicos e Programas voltados à saúde da mulher no Posto com profissionais da Saúde. Vê-se que o sexo feminino está favorecendo a marcação da regra de CV de P6 como forma inovadora; já os homens mostram-se mais conservadores, favorecendo a sua não marcação.

Tabela 3. Presença da marca de plural, segundo o grupo de fatores sexo.

Sexo	Ocorrências	Frequência	Peso Relativo
Masculino	33/432	7.6	0.35
Feminino	110/561	19.6%	0.61

Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser observado nos resultados constantes na Tabela 4, o valor de peso relativo .57 indica que os falantes com uma rede de relações sociais dispersa, ou seja, aqueles que se interagem mais com falantes de outras comunidades, tendem à marcação de regra de concordância verbal de P6, ao contrário daqueles falantes que permanecem na comunidade, que apresentam um menor índice de concordância verbal de P6 (peso relativo .46). Dessa forma, pode-se observar que, através do resultado desse fator (dispersa), os falantes que apresentam uma rede de relações dispersa entram em contato com os padrões linguísticos de outras comunidades, buscando neles uma referência para seu modo de falar.

Tabela 4. Presença da marca de plural ou variante padrão, segundo Redes de relações sociais.

Rede de relações sociais	Ocorrências	Frequência	Peso Relativo
Local	71/589	12.1%	0.46
Dispersa	72/404	17.8%	0.57

Fonte: Elaboração própria.

Considerações finais

Pode-se observar, através da análise dos dados, que, de um modo geral, os dados arrolados na pesquisa apresentam baixo índice de marcação morfológica de regra de concordância verbal de P6 na comunidade em estudo. Contudo, quanto aos fatores extralinguísticos controlados neste estudo, a variável *faixa etária* revela um resultado interessante: os falantes mais jovens tendem a realizar variantes inovadoras em relação aos mais velhos. Quanto ao fator *sexo*, as mulheres são as que apresentam maior tendência à marcação de plural nos verbos, ao contrário dos homens. No que tange às redes de relações sociais, os informantes que saem mais de 6 (seis) meses da comunidade para trabalhar tendem a fazer mais marcação da regra de concordância verbal de terceira pessoa do plural em relação àqueles que permanecem (nunca saíram da) na comunidade.

Os dados demonstram que, no português brasileiro, a aplicação da regra de concordância verbal constitui fenômeno variável, influenciado por fatores extralinguísticos (e linguísticos que serão contemplados em outros trabalhos). Deve-se considerar que se trata de uma comunidade isolada, quilombola, cuja variedade falada se formou a partir do contato entre línguas e que é caracterizada pelo isolamento geográfico e linguístico, cuja norma é a não concordância de P6. Assim, a aplicação da concordância é que consiste em variante inovadora.

Esperamos que a análise deste *corpus* possa fornecer dados que contribuam com as pesquisas sobre a variação do português brasileiro (PB) refletindo sobre quais implicações as reconfigurações dos espaços urbano-rural podem trazer à variedade de língua usada por esses indivíduos, fornecendo dados inéditos sobre a fala vernácula no Oeste da Bahia.

Referências

AVELAR, J. O. de. *Dinâmicas morfossintáticas com TER, SER e ESTAR em português brasileiro.* 2004. 248f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

AVELAR, J. O. de. *De verbo funcional a verbo substantivo:* uma hipótese para a supressão de *haver* no português brasileiro. Letras de Hoje, Porto Alegre: PUC-RS. 2006a, v. 143, p. 49-74.

AVELAR, J. O. de. *Gramática, competição e padrões de variação:* casos com "ter/haver" e "de/em" no português brasileiro. Revista de Estudos da Linguagem. 2006b, v. 14, p. 99-144.

AVELAR, J. O. de. *Relatório Científico de Pós-Doutoramento.* São Paulo: USP. 59f, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Brasília, DF: INCRA, 1998. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/assentamento>. Acesso em: 4 dez. 2017.

CHOMSKY , Noam. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

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

DUARTE, M. EL. *O sujeito em peças de teatro (1833-1992): Estudos diacrônicos*. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

FARACO, C. A. *Linguística histórica:* uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2005.

FERREIRA, C.; CARDOSO, S. A. *A dialetologia no Brasil.* São Paulo: Contexto, 1994.

GONÇALVES, E. Substituição de Ser por Haver nas Construções existenciais do Português: Um estudo Diacrônico. In: *Revista da ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística,* São Carlos, SP: UFSCar, v. 13, n. 1, p. 257-299, jan./jun. 2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010 – Características Gerais da População. Resultados da Amostra. Bahia, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=Rio%20das%20R%C3%A3s%20na%20bahia&searchphrase=all>. Acesso em: 4 dez. 2017.

KATO, M. A.; DUARTE, M. E. L. *Mudança paramétrica e orientação para o discurso*. Comunicação apresentada durante o XXIV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, Universidade do Minho, Braga, 2008.

MATTOS E SILVA, R. V. *Estruturas trecentistas.* Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1989.

MATTOS E SILVA, R. V. *O Português Arcaico:* Morfologia e Sintaxe. Contexto: São Paulo, 1994.

MATTOS E SILVA, R. V. *Variação e mudança no português arcaico:* TER ou HAVER em estruturas de posse. In: PEREIRA, C. C.; PEREIRA, P. R. D. (Org.). Miscelânea in memorian de Celso F. da Cunha. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, p. 288-298.

MATTOS E SILVA, R. V. *A variação haver/ter.* In: _____. (Org.). *A Carta de Caminha:* testemunho linguístico de 1500. Salvador: EDUFBa/UEFS/ CNPq, 1996, p. 181-194.

MATTOS E SILVA, R. V. *Observaçõs sobre a variação no uso dos verbos ser, estar, haver, ter no galego-português ducentista"*, Estudos linguísticos e literários. 1997, n. 19, p. 253-285.

RIBEIRO, I. M. O. A formação dos tempos compostos: a evolução histórica das formas *ter*, *haver* e *ser.* In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.). *Português brasileiro:* uma viagem diacrônica. Campinas: Editora UNICAMP, 1996. p. 343-386.

SANTOS, R, L. de A. *A escolaridade e a variação de concordância verbal na língua usada por menores carentes de Maceió*. Letras e Letras, Uberlândia, vol. 31/2, jul/dez 2015.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SESSÃO TEMÁTICA

INGLÊS EM FASE INCIAL DA INFÂNCIA: ELEMENTOS QUE PROPICIAM O APRENDIZADO

JOCELI ROCHA LIMA[1]
PATRICK GOMES PEIXOTO[2]

Introdução

A forma como a língua inglesa (LI) alcança o status de língua global mostra que a possibilidade de interação entre falantes não nativos de inglês – usuários desta língua – em todo o mundo é eminentemente real. O cenário atual de ensino da língua inglesa reflete a realidade mundial do inglês como língua internacional[3] (MOITA -LOPES, 1996), e este estudo pauta-se no ensino de línguas de base comunicacional postulado por Almeida Filho (1993/2002), o qual se baseia em premissas de comunicação propositada. Inseridos neste contexto, nós, professores de LI, refletimos sobre nossa postura diante do aprendiz; questionamo-nos sobre como ensinar o inglês tão falado globalmente hoje.

Essas discussões sobre o papel do inglês no mundo globalizado reforça uma "tendência para que seu aprendizado tenha início cada vez mais cedo" (ROCHA, 2007a, p.73), contudo, não há ainda um consenso quanto aos benefícios decorridos dessa precocidade. Como discute a autora, as pesquisas em Linguística Aplicada têm polemizado esta crença apontando fatores como "motivação" e "personalidade" como decisivos para que a aprendizagem de outra língua ocorra. O campo de

---

1. Mestre em Letras pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/GPLEd.

2. Graduado em Letras Modernas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/GPLEd. Colaborador voluntário do *POACE Project*.

3. Um dos primeiros conceitos de língua internacional foi apresentado por Larry Smith, na década de 70 (ver SIQUEIRA, 2012, p. 197).

ensino de língua estrangeira para crianças (LEC), nessa primeira década do século XXI, não só ressurge como apresenta estado de forte expansão.

Este é um estudo qualitativo investigativo, caracterizado por pesquisa de campo em que os pesquisadores estão em contato direto com os participantes, observando, *in loco*, o fenômeno da produção oral proposto (TROCHIM; DONNELLY, 2007). O estudo é desenvolvido em uma creche universitária e se propõe a investigar o processo de aprendizagem do inglês por crianças. Os elementos, até aqui observados, que têm propiciado o aprendizado da LI por essas crianças serão apresentados a seguir.

Como crianças aprendem

"Generalizações são desnecessárias" (*Generalizations are of no need*). É o que afirma Cameron (2001) ao discutir o aprendizado de línguas por crianças. O que é necessário é descobrir como as crianças aprendem uma nova língua. Felizmente crianças são autênticas, espontâneas e revelam o que realmente sentem e desejam – basta sentirem-se confortáveis para isso. A literatura nos apresenta os contextos propícios ao aprendizado das crianças: ele deve ser lúdico; deve estimular o toque e a manipulação de objetos; deve permitir o fazer juntos, crianças e educadores; deve conter pequenas porções do novo sem deixar de revisar o que já foi visto, mas em formas e estímulos variados; e sempre permitir que questionem, crianças aprendem fazendo perguntas (ver também PIRES, 2001).

Contrariando a visão de que o que se ensinará à criança pode ser 'bobo' e sem qualquer riqueza de elaboração, deve-se usar atividades que "maximizem" o aprendizado da língua alvo (CAMERON, 2001; ROCHA, 2007a). A construção de "interações (mais) significativas" exige investigação prévia, por parte do professor, dos aspectos relacionados à afetividade, motivação e autoestima da criança (ROCHA, 2007a, comentando Vygotsky, 1984/1998, 2001, e outros).

Crianças aprendendo inglês

Sobre o ensino-aprendizagem de LEC, há que se compreender a indissociabilidade desses dois processos; fenômeno este que fortalece o preceito de que a construção do conhecimento se dá na interação (VYGOTSKY, 1997). Além disso, há que

se dedicar atenção especial à adequação de atividades, estímulos e expectativas lançadas às crianças; ensiná-las exige planejamento específico com foco nas particularidades de cada idade. Estas preocupações ecoam princípios de uma perspectiva *learning-centered* de aprendizagem (CAMERON, 2001): o foco nas crianças e em suas necessidades são a chave para o aprendizado. E ele acontecerá de fato, visto que crianças irão aprender aquilo que ensinarmos desde que seja interessante para elas, como também afirma a autora.

Pires (2001), sobre o ensino de LE na educação infantil, discute características indispensáveis às atividades elaboradas para crianças. O planejamento deve contemplar: o aproveitamento da energia que lhes é natural, daí a necessidade de movimento; tolerância ao barulho natural; disposição para a revisão constante - crianças aprendem rápido, mas também esquecem rápido; exploração de todos os sentidos, a partir de vários estímulos; abuso de sua imaginação e entusiasmo e o respeito ao tempo de cada uma (ver pp. 50-51). A pesquisa em andamento que fornece os dados para esta análise permite-nos acrescentar mais um aspecto: *a diversificação* de atividades em intervalos curtos de tempo, já que as crianças não conseguem manter a atenção por muito tempo.

Na busca pelo o*utput*, professores e pesquisadores podem perder de vista uma necessidade essencial da criança que é brincar, adotando, por conseguinte, uma postura reguladora e exigente. Logo, a cobrança exagerada à obediência de estruturas linguísticas e de que mantenham uma postura instrucional tendem a trazer prejuízos sérios ao aprendizado. Crianças aprendem de forma rápida e espontânea porque são desinibidas e curiosas (BROWN, 1994). Ainda assim, é preciso mais atenção aos seus interesses do que aos do adulto. Mesmo buscando a efetividade do *input* linguístico e, consequentemente, que as crianças aprendam a nova língua, é preciso garantir que o propósito de ensinar não se sobreponha ao desejo de não aprender; para que o desejo de ter atenção não condene a distração; para que a vontade de apresentar algo novo ceda espaço à negativa em receber essa informação nova.

Vigotski (2008) discute essa temática alertando para a preservação dos interesses infantis manifestados nas brincadeiras livres, iniciadas pela criança. Nesta linha de pensamento, o autor alerta para a não didatização das brincadeiras e dos estímulos propostos. Como afirma, na brincadeira “as necessidades da criança se

realizam" (p. 24). Tendo isto em mente, acredita-se que um planejamento cuidadoso deva ser o ponto de partida para ações que envolvam tais sujeitos respeitando seus "impulsos afetivos". Apesar de esta análise considerar o aprendizado a partir da interação, como defende o autor, e de conceber esse aprendizado como fenômeno intrínseco ao desenvolvimento, é preciso amadurecer a discussão sobre a didatização, por um lado, e sobre o direito de acesso a uma ou mais LE em fases iniciais da infância, por outro.

Na tentativa de não cometer faltas nesse planejamento, todo o material e atividades utilizados nos encontros são de natureza totalmente lúdica. A abordagem às crianças busca transmitir respeito a seus desejos, tempo, limitações, acolhimento e afetividade, entusiasmo pelas suas conquistas, e, principalmente, pela sua participação. Somado a isso, há que se destacar a necessidade primeira de estabelecer uma relação de confiança entre as crianças e os instrutores para que, a partir daí, elas possam ser encorajadas a apropriarem-se do inglês como ferramenta de comunicação.

Em consonância com o pensamento de construir um contexto propício de aprendizagem, destacam-se: o preparo do professor e seu planejamento; a importância da rotina; a qualidade da interação e do *input* linguístico e o papel da língua materna (LM) no contexto de ensino e aprendizado da nova língua.

Interação em língua inglesa

Na visão Vygotskyana, a criança aprende a partir de suas interações com outros indivíduos no ambiente social. Neste processo, a língua é mediadora da aprendizagem uma vez que não se pode desvincular a linguagem do processo de construção do conhecimento. Além disso, sua teoria priorizará o processo de aprendizagem da(s) língua(s) e não o produto final, uma vez que estarão sempre em jogo a mediação e colaboração; a valorização das experiências e conhecimento da criança; a internalização de conhecimentos e estimulo à ampliação dos mesmos (VYGOTSKY, 1997). Ara (2009) reforça a discussão de que:

> Crianças, portanto, aprendem melhor uma segunda língua se tiverem mais oportunidades de exporem-se a ela. Também adquirem uma língua ao usarem todos os seus sentidos e estando totalmente envolvi-

> das; ao observarem e copiar sons e gestos e ao observar e ouvir. Elas também aprendem explorando, experimentando, cometendo erros e checando se entenderam por meio de repetição e, também aprendem pelo sentimento e sensação de confiança. (Tradução nossa) (ARA, 2009, pp.164-165).

A sala de aula e o professor de língua inglesa

O preparo do professor deve englobar conhecimentos teóricos sobre seu público, conhecimento metodológico e competência linguística (TUTIDA; TONELLI, 2014). Paralelo a isso, afirma Rocha (2007a), o professor deve estar capacitado para iniciar o letramento da criança na LE, conhecer como se desenvolvem, como pensam e como aprendem línguas, bem como o que as motiva para isso. Para Rocha, é dever dos profissionais da área de linguagem e educadores em geral buscar os princípios norteadores do ensino de línguas na infância.

Nessa perspectiva, encontra-se o bom nível da interação e da linguagem utilizadas. Ensinar crianças não é simples, a linguagem que aprendem não é simples, e o ensino de LE na infância deve ser encarado como um fenômeno complexo em seus vários níveis: metodológico, afetivo, linguístico, enfim, ensinar línguas para crianças vai muito além do divertido (ROCHA, 2007a; CAMERON, 2001).

A rotina em favor do professor e da criança

O cumprimento de uma rotina diária é de fundamental importância para o aprendizado (PIRES, 2001). Segundo Rocha (2007a) e Cameron (2001), é o "mecanismo" que cria o laço de equilíbrio entre a segurança gerada pelo que é conhecido, rotineiro e o excitamento despertado pelo que é novo. As duas autoras referenciam Vygotsky ao discutirem o aprendizado de LEC. Nessa discussão, ambas destacam o papel fundamental da rotina enquanto favorecedora de eventos repetitivos que propiciam a construção do já mencionado ambiente propício ao crescimento.

Embora estes estudos envolvam crianças em idade escolar e alfabetizadas, suas assertivas acerca dos benefícios da rotina na sala de aula aplicam-se ao contexto da análise aqui apresentada. A discussão da importância das rotinas (ROCHA, 2007a; CAMERON, 2001) enquanto mecanismo criador de um "elo de equilíbrio en-

tre a segurança do hábito e a excitação proveniente do novo" tem mostrado ser o caminho por onde o aprendizado da LE se dará.

Língua materna: até aqui, não

O uso ou o não uso da LM do aprendiz em sala de aula ainda não é um consenso. Ainda que tal realidade persista, vê-se hoje menor resistência ao seu uso no contexto de ensino-aprendizado de outras línguas. Consequência disso é uma atitude respeitosa e tolerante diante da LM em sala. Porém, o seu uso só deve ocorrer se, de fato, se traduzir em maximização do potencial de aprendizagem da língua-alvo pelo aprendiz. Logo, a LM deve ter um caráter puramente mediador.

Há quase duas décadas, Vygotsky já afirmava que a relativa maturidade (*relative maturity*) da LM ajuda no desenvolvimento da LE. Seguindo este mesmo pensamento, Rocha (2007a) e Cameron (2001) defendem que as diversas formas de interação em sala devam ser vistas como naturais, logo, não podem causar tensão, pelo contrário podem favorecer o "potencial para a aprendizagem" à medida que funcionam como elemento de mediação (*mediation tool*).

Identificação da pesquisa e participantes

O estudo aqui apresentado é uma análise de dados provenientes do projeto de pesquisa *POACE Project* – Promovendo a Comunicação Oral em Inglês: Projeto Creche sendo desenvolvido em uma creche universitária de Vitória da Conquista - BA. As atividades do projeto ocorrem nos turnos matutino e vespertino, prioritariamente na sala de cada turma de crianças. Esta proposta foca exclusivamente o desenvolvimento da oralidade das crianças-participantes. Devido ao estágio (pré-alfabetização) em que estão, qualquer acesso à escrita em língua inglesa pode comprometer a associação grafema-fonema que virá futuramente em seu processo natural de aquisição do português.

Participam dos encontros, hoje, 51 crianças que compõem dois grupos de faixa etária: Infância II (Inf. II) – idade 2;6 a 3;0 – 24 crianças nos dois turnos; e Infância III (Inf. III) – idade 3;6 a 5;0 – 27 crianças nos dois turnos.

Caracterização e periodicidade dos encontros

Na proposta metodológica, a comunicação entre as crianças e os instrutores é mantida por meio de *input* dado exclusivamente em língua inglesa - 'interação só -inglês'. A literatura, até o momento, tem apresentado pesquisas com crianças com idade superior às envolvidas neste estudo. Logo, optou-se por apostar na experiência empírica deste modelo de interação em teste.

Os encontros na creche ocorrem semanalmente e têm a duração de 1 (uma) hora. Esses encontros alternam AP e AR e têm a seguinte configuração:

AP – Atividades Planejadas	Durante as AP, são realizadas atividades, jogos e brincadeiras planejadas pela equipe executora, além de vídeos com canções infantis. Cada AP tem um tema: frutas, cores, animais, números etc.
AR – Acompanhamento da Rotina	Durante as AR, os instrutores acompanham as atividades propostas pela professora à turma, seguindo o planejamento interno da creche; interagem com as crianças, auxiliam no que for necessário.

Os encontros de AP são iniciados com uma canção de chegada: *"Good Morning Song"* para as turmas da manhã e *"Good Afternoon Song"* para a turma da tarde, cantada pelos instrutores assim que entram na sala. Em seguida, dá-se início à execução do plano com o tema proposto.

Os encontros de AR foram idealizados por se configurarem momentos potencialmente propícios à aproximação e à criação de uma relação de familiaridade e confiança entre crianças e instrutores. Além disso, as AR representam carga horária adicional de contato no ambiente, o que contribui para facilitar a abordagem na 'interação só inglês', uma vez que as crianças internalizam a presença de outra língua e o fato de estarem interagindo com pessoas que "só falam essa língua". Nesses momentos, os instrutores fornecem *input* linguístico em inglês, conversando com as crianças sobre as atividades que estão realizando. Os dados observados são registrados em notas de campo.

O que os dados têm revelado

Foram selecionados aspectos que têm propiciado o aprendizado da LI pelas crianças-participantes: a construção de um ambiente favorável ao aprendizado, que se materializa no planejamento dos encontros de AP; a qualidade da interação e, consequentemente, o trato dado à LM em sala e a valorização da rotina.

Até o momento, observou-se que o sentimento de *confiança* que está sendo construído entre as crianças-participantes e os instrutores tem se revelado condição essencial para que as crianças demonstrem – de forma verbal ou gestual – o que têm compreendido e aprendido nos encontros. Mais uma vez, estamos reforçando a importância do *fator afetividade* no processo. E, por estarmos cientes disso, a interação tem sido guiada pela paciência e respeito ao tempo de cada criança, sua disposição para participar, seu espaço pessoal (evitando contato físico não desejado), o uso de um tom de voz ameno, e a promoção de uma atmosfera lúdica e calma (sobre essas orientações, ver PIRES, 2001).

Observou-se que, em alguns momentos, a criança não se expressa oralmente, não se envolve na brincadeira ou na atividade sugerida por inibição ou sentimento de insegurança em levantar-se e aproximar-se do instrutor. Contudo, realiza a mesma atividade (ou outra, na sequência) minutos mais tarde. Isso fica evidente quando, em momentos subsequentes, a mesma criança responde positivamente ao *input* dado ou ao comando da atividade desde que a professora a incentive, autorize a participar, ou mesmo a conduza pela mão para tal.

> Instrutor: *Do you want to play now, C? Do you want to come?*
> Criança dá sinal que quer participar, mas ainda olha para a pró em busca de suporte.
> Professora: Pode ir C. A tia J tá chamando.
> Diz a professora conduzindo a mão de C até a mão da instrutora.

O planejamento das AP tem buscado alcançar a desejada atmosfera propícia. Tem-se dedicado atenção à motivação das crianças; ao estímulo à sua autoestima, mediante palavras de incentivo, elogios, palmas e muitos "*Hi 5*!" e "*Give me 5!*"; à valorização de suas produções orais e execução de tarefas e, da mesma forma amigá-

vel, ao respeito a sua negativa ou resistência; à manutenção da 'interação só-inglês' numa perspectiva de cooperar para que as crianças compreendam que a comunicação é possível no contexto onde as duas línguas atuam.

A *rotina* tem se mostrado, também, fundamental para a construção do ambiente propício ao aprendizado, na medida em que acalma as crianças, lhes atrai a atenção, lhes prepara para o novo. O momento da chegada dos instrutores é marcado por uma saudação inicial, assim que adentramos a sala das crianças, tanto nos encontros de AP ou AR. Fazemos *greetings* - "*Hi*", "*Hello*", "*Hi, everybody*" e cantamos a canção da chegada, como informado anteriormente. Ao entrarmos na sala fazendo a saudação melódica, alimentamos uma sensação de alegria pela aceitação do que era novo e que, pouco a pouco, passa a ser parte do dia-a-dia. Nesta sintonia, é possível percebermos nas crianças uma atitude receptiva e a atmosfera se constrói:

- sorriem com a nossa chegada, cantarolam a canção da chegada;
- abrem-se para nós contando fatos de sua vida e de sua família:
  "Tia, eu machuquei!"
  "Tia, papai que fez minha mamadeira hoje."
  "Tia, meu pai é careca."
- abrem espaço para sentarmo-nos no tapete com elas;
- compreendem que os instrutores falam outra língua e que esta língua é o veículo por eles usado para se comunicarem com elas;
- compreendem que os instrutores chegam, mas as "tias" permanecem na sala;
- aceitam o fato de que "hoje tem aula de inglês";
- demonstram estar acostumadas à presença da caixa[4]; associam-na à aula de inglês:
  "Mamãe, hoje tem aula de inglês, olha lá a caixa".

Tratando especificamente do aspecto *LM em sala*, os instrutores têm-se portado de forma tolerante à interação que ocorre: em inglês (por parte do instrutor) e

4. Caixa plástica onde é transportado todo o material preparado para cada encontro de AP.

em português (por parte das crianças-participantes) (sobre esta postura diante da LM, ver PIRES, 2001). A estratégia utilizada para facilitar e potencializar a compreensão são a linguagem corporal, mímicas e recursos levados pela equipe ou que estejam disponíveis na sala. Os instrutores agem de forma a:

- garantir que a interação prossiga naturalmente, pois a diferença entre as duas línguas não é apresentada como empecilho ou limitante à comunicação;
- agir e conversar em consentimento ou negativa às respostas e atitudes das crianças durante a interação;
- manter o estímulo constante à produção/interação oral em inglês por parte das crianças.

Um exemplo disso ocorreu durante um encontro em que o instrutor pediu a uma criança, aqui chamada de E, para se levantar:

Instrutor: "*Stand up*, E."

E não atende ao pedido. Porém, uma garota compreende o que o instrutor pede e fala para sua coleguinha: "Levanta". Prontamente, o instrutor aproveita a oportunidade e diz à garota, aqui chamada de MF:

Instrutor: "*Ask her to stand up*, MF. *Come on, ask her: stand up*!"
MF: "Vai, levanta!"

Em outros momentos, em situação semelhante, houve resposta positiva da criança ao tentar repetir, em inglês, um comando dado. Contudo, este tipo de produção ainda não é frequente; mesmo assim, o que se valoriza nesses momentos é a ocorrência da comunicação. Por isso, a criança:

(1) ao atender um pedido ou responder e tentar produzir palavras na língua inglesa, é parabenizada e incentivada com expressões como "*Very good*!", "*Excellent*!", "*Yes, you are right*!" acompanhadas do gesto afirmativo '*OK*' ou de palmas;

(2) ao tentar ajudar um(a) colega que, aparentemente, não compreendeu um comando, recebe o agradecimento do instrutor: "*Thank you*!";
(3) ao interagir com os instrutores em português, é incentivada a fazê-lo em inglês: "*And how do you say that in English*?", "*You know you say [boots] in English*?","*It's [turtle]*".

Aos poucos, as crianças vão se apropriando da nova língua na interação:

H: "Tia, eu soltei um taque com a minha *mommy* no São João."

Instrutor: "*Let'sgo?*"
E: "*Let's*."

Considerações finais

O estudo que possibilitou esta análise segue em desenvolvimento. Mantem-se atenção e monitoramento às reações das crianças, principalmente quando se recusam a participar. Isso não significa que não estejam aprendendo ou que não saibam responder ao que lhes é pedido. E aos poucos têm se apropriado da língua alvo.

O não uso da LM durante a interação tem se configurado um desafio a mais para os instrutores, na medida em que fazer-se entender demanda recursos e estratégias adicionais. Além disso, ainda não se sabe o que o uso exclusivo do inglês pelos instrutores irá produzir. A certeza que se tem até o momento é que o uso da LM não se mostrou necessário. E por hora, reforçamos as assertivas de que crianças devem sentir-se confortáveis e seguras quando inseridas em um contexto de ensino e aprendizagem de outras línguas.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3 Ed. São Paulo: Pontes, [1993] 2002.

ARA, Shaheen. Use of Songs, Rhymes and Games in Teaching English to Young Learners in Bangladesh. *The Dhaka University Journal of Linguistics*, Dhaca, Bangladesh, v. 2, n.3, p. 161-172, feb/dec. 2009.

BROWN, H. D. *Principals of language learning and teaching*. 3rd Edition. USA, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CAMERON, Lynne. *Teaching English to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MOITA-LOPES, Luis Paulo da. *Oficina* de *lingüística aplicada*: a *natureza social* e *educacional* dos *processos* de *ensino/aprendizagem* de *línguas*. *Campinas,* SP: Mercado de Letras, *1996*.

PIRES, Simone Silva. *Vantagens e Desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. *DELTA [online].* v. 23, n.2, São Paulo, 2007a. Diponível *em*: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502007000200005.

_____. *Reflexões e Proposições Sobre o Ensino de LE para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro*. 2007. In ALVAREZ, Mª. Luiza Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da. (Orgs.) Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares. Campinas: Pontes Editores, 2007b.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. *English Language Teaching and the Place of Culture*. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Editor). Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World. São Paulo: Pontes, 2012. p. 193-216.

TROCHIM, William M. K; DONNELLY, James P. *The Research Methods Knowledge Base*. Mason, OH, USA: Thomson Learning, 2007.

TUTIDA, Alessandra Ferraz ; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Teaching English to Children: Challenges to Overcome and Knowledge to Master. *Fólio – Revista de Letras*. v. 6, n. 2, p. 121-143, jul/dez 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Interaction between learning and development. (In: Mind and Society*. p. 70-91. Cambridge: HUP, 1978). Reprinted in: GAUVAIN, Mary; COLE, Michael (Editors). Readings on the Development of Children. 2nd Edition. p. 29-36. New York: W. H. Freeman and Company, 1997. (Disponível *online*).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, v. 8, Rio de Janeiro. p. 23-36, jun [1933] 2008. (Disponível *online*).

SESSÃO TEMÁTICA

LIBERDADE NA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988: UMA ANÁLISE SEMÂNTICA

ANNA CLÁUDIA PEREIRA QUEIROZ[1]
JORGE VIANA SANTOS[2]

Introdução

No final da década de 1980, a sociedade brasileira vivenciava dois momentos marcantes em sua trajetória: o primeiro deles, concernente à passagem de um século da abolição oficial da escravatura no Brasil, ocorrida no ano de 1888; e o segundo, relativo ao fim da ditadura no País, que se deu em 1985 com a saída de Figueiredo, último general presidente, da chefia do Executivo.

Nesse contexto, marcado pela lembrança da abolição da escravidão bem como pelo retorno do regime democrático ao País, foi escrita, em 1988, a atual Constituição brasileira, texto este que, em tese, teve por compromisso observar em sua redação a igualdade entre todos os que habitam o Brasil, independentemente de diferenças de classe social, racial, de nacionalidade, dentre outras, vislumbrando garantir às pessoas a defesa e cumprimento dos seus direitos.[3]

1. Advogada. Especialista em Direito Público e Privado (FTC - Vitória da Conquista–BA). Mestranda em Linguística (PPGLIN/UESB). E-mail: annaclaudiapereiraqueiroz@gmail.com.

2. Doutor em Linguística (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB campus Vitória da Conquista–BA. Grupo de Pesquisa em Linguística de Corpus (GEPELINC/CNPq). Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos (GPEL/CNPq). Email: viana.jorge.viana@gmail.com.

3. Sendo esta uma previsão legal, tendo em vista que a aplicabilidade fática desta Constituição não corresponde, ao menos em sua totalidade, ao atual cenário jurídico nacional.

Considerando esta conjuntura, neste artigo[4], tomando como *corpus* a *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, objetivamos responder a seguinte questão: *Qual(is) sentido(s) de* liberdade *funciona(m) na Constituição Brasileira de 1988, ao definir o que é juridicamente* cidadão*?*

Pressupostos teórico-metodológicos

Para as análises tomamos por base a Semântica do Acontecimento, como postulada por Guimarães (1995, 2002, 2009, 2011), neste caso aliada complementarmente a alguns pressupostos do Direito.

Nesse sentido, a Semântica do Acontecimento, desenvolvida como uma semântica histórica da enunciação, caracteriza-se como um "[...] lugar em que se trata a questão da significação ao mesmo tempo como linguística, histórica e relativa ao sujeito que enuncia" (GUIMARÃES, 1995, p 85). Em tal Semântica, o sentido é estabelecido por meio da relação sujeito-língua: o acontecimento é o fenômeno identificado na enunciação, a partir do qual ocorre a relação do sujeito com a língua. Dentre os conceitos apresentados por Guimarães (2002; 2009; 2011), destacamos neste trabalho os procedimentos enunciativos de produção de sentido *reescrituração* e *articulação* e o *memorável*.

No tocante às relações de reescrituração, ocorrem no interior de um texto. Como explica Guimarães (2009),

> [...] uma expressão reescritura outras de diversos modos. Tal como dissemos em Guimarães (2007) ela pode se dar por repetição, substituição, elipse, expansão, condensação e definição. (GUIMARÃES, 2009, p. 54)

Assim, a partir deste procedimento enunciativo de produção de sentido podemos encontrar interpretações possíveis de algo já mencionado num enunciado, a partir de um processo de dizer e redizer esta informação.

---

4. Este trabalho está relacionado à dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na qual realizamos um estudo relativo aos sentidos da palavra *liberdade* encontrados nas Constituições Brasileiras de 1824 e 1988. Tal pesquisa é englobada por um projeto maior, denominado *Sentidos de liberdade e escravidão no Brasil*, coordenado pelo Prof. Dr. Jorge Viana Santos.

Por outro lado, no que diz respeito às relações de articulação, trata-se de um

> [...] procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas em virtude do modo como os elementos linguísticos, pelo agenciamento enunciativo, significam sua contiguidade. Ou seja, a organização das contiguidades linguísticas se dá como uma relação local entre elementos linguísticos, mas também e fundamentalmente por uma relação do Locutor (enquanto falante de um espaço de enunciação) com aquilo que fala. Uma articulação é uma relação de contiguidade significada pela enunciação. (GUIMARÃES, 2009, p 51)

Temos então, que, conforme ensina Guimarães (2002, 2007, 2009), a articulação está associada com estas relações de contiguidades locais que, não redizendo, atingem as expressões linguísticas no interior dos enunciados ou na relação entre eles; tal fato pode acontecer, inclusive, de três modos diferentes: por dependência, por coordenação e por incidência.

Quanto ao memorável, pode ser definido como um "[...] passado recortado pelo acontecimento" (GUIMARÃES, 2002, p. 26). Para a Semântica do Acontecimento, cada acontecimento é responsável por criar a sua própria temporalidade: é ele, o acontecimento, quem cria esta temporalidade, e não o sujeito. Sendo assim, esta temporalidade recorta um memorável de uma enunciação passada, que, ao se articular com o presente, projeta um futuro. O sentido é construído pelo acontecimento, logo, o Locutor quando enuncia não acessa o memorável, é simplesmente tomado por ele. Nas palavras de Guimarães, "[...] o passado no acontecimento é uma rememoração de enunciações por ele recortada, fragmentos do passado por ele representados como o seu passado" (GUIMARÃES, 2002, p 15).

Feitas essas considerações, passemos, então, para as análises.

Sentidos de liberdade em funcionamento na Constituição Brasileira de 1988 a partir da definição jurídica de cidadão

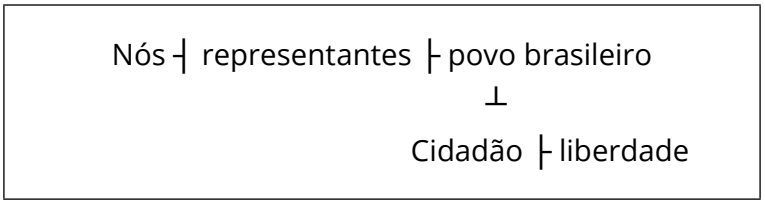
Comecemos com o preâmbulo da Constituição vigente:

> *Nós*, representantes do *povo brasileiro*, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, *a liberdade*, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988, preâmbulo - grifos nossos)

O vocábulo inicial deste texto é o *Nós* que, neste caso, reescreve *representantes do povo brasileiro*. Percebe-se, assim, o caráter coletivo adotado por esta Carta Magna, o que reforça sua característica de universalidade. Aqui, a palavra *cidadão* aparece reescrita por substituição pelo termo *povo brasileiro*.

Assim como será possível observar no *caput* do artigo 5, na redação do preâmbulo constitucional a palavra *liberdade* aparece de maneira explícita; no texto preambular, inclusive, *liberdade* encontra-se acompanhada de um "a"; é, portanto, determinada pelo artigo, o que faz com que se refira a toda e qualquer *liberdade*.

Desta relação entre o *Nós*, o *povo brasileiro* e *liberdade* presentes na Constituição Brasileira de 1988, podemos apresentar, inclusive, o seguinte DSD:



Destaca-se ainda que, a partir do preâmbulo, funciona semanticamente um sentido de *liberdade* que merece o nome de *liberdade analítica sistemática*. Senão vejamos.

Diz o artigo 1 (*caput* e inciso II):

> Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
> [...]
> II - *a cidadania*;
> [...] (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988, artigo 1, *caput*, inciso II - grifos nossos).

O artigo 1, mais especificamente através do seu inciso II, apresenta a questão da *cidadania* no texto constitucional de 1988. Tal elemento faz parte, inclusive, do rol dos fundamentos do Estado Democrático de Direito estabelecido com esta Constituição. É possível verificar, então, uma reescritura a partir da qual *cidadania* reescreve *Fundamentos da República Federativa do Brasil*. Neste caso, tem-se o Brasil, uma República, constituída, ao menos em parte, pela *cidadania* e seus sentidos. Em vista disso, é possível dizer que este texto mantém o seu foco no exercício do direito de *cidadania*, que independe das características/condições das pessoas individualmente consideradas, trata-se de uma garantia constitucional.

Dado que a cidadania caracteriza-se por ser uma garantia constitucional, resta-nos verificar a quem incumbe o reclame de tal prerrogativa. Para tanto, consideremos o *caput* do artigo 5 da Constituição:

> Art. 5º *Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País* a inviolabilidade do direito à vida, *à liberdade*, *à igualdade*, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
> [...] (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988, art. 5, *caput* - grifos nossos).

A primeira palavra do *caput* do artigo 5 é o vocábulo *Todos*. O sentido trazido com este termo é de que o texto desse artigo não faz distinção entre os indivíduos ao indicar a quem cabe a salvaguarda e o reclame dos direitos de teor constitucio-

nal; ao contrário. No momento em que a redação explicita *brasileiros* e *estrangeiros residentes no País* acaba por amplificar os efeitos da norma.

Verifica-se também que esse trecho constitucional traz consigo, a partir das palavras *liberdade* e *igualdade*, dois memoráveis de destaque: o primeiro, que remonta à tríade francesa *liberdade, igualdade e fraternidade*, lema decorrente da Revolução Francesa de 1789 e adotado pela *Constituição da França de 1791*:

> [...]
> *3º* Os mesmos delitos serão punidos pelas mesmas penas sem distinção alguma de pessoas.
> A Constituição garante *igualmente* como direitos naturais e civis: a *liberdade* para *todo homem* ir, permanecer e partir sem poder ser impedido ou detido, senão em conformidade às formas determinadas pela Constituição; a *liberdade* para *todo homem* de falar, escrever, imprimir e publicar seus pensamentos, sem que os seus escritos possam ser submetidos a censura alguma ou inspeção antes de sua publicação, e exercer o culto religioso ao qual esteja ligado; a *liberdade* aos *cidadãos* de se reunirem pacificamente e sem armas, cumprindo as exigências das leis de policia; *a liberdade* de enviar, às autoridades constituídas, petições assinadas individualmente.
> [...]
> (Constituição Francesa de 1791 – TÍTULO PRIMEIRO – Disposições fundamentais garantidas pela Constituição - 3º - grifos nossos).

O segundo memorável, por sua vez, rememora os ditames trazidos na *Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948*:

> Artigo 2º
> *Todos os seres humanos* podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, *sem distinção alguma*, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, *não será feita nenhuma distinção fundada no es-*

> *tatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania* (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS DE 1948, artigo 2º - grifos nossos).

Com a admissibilidade e o reconhecimento do teor destas normas internacionais o Brasil demonstra, inclusive, sua aceitação em relação aos tratados e convenções oriundos de outros Países que se apresentem em consonância com os preceitos constitucionais nacionais.

Retomando o *caput* do artigo 5 da Carta Magna brasileira, aliado aos trechos dos documentos acima destacados, observamos que, de fato, o texto constitucional vigente preocupou-se em, ao menos textualmente, garantir que não haja no País quaisquer distinções entre os indivíduos, com a previsão constitucional de igualdade entre todos os que habitam o território nacional.

Com base em *a liberdade*, presente no preâmbulo e no *caput* do artigo 5, chegamos a sua divisão em um sistema analítico, segundo o qual esta *liberdade* se desdobra, como podemos ver nos incisos VI, XVII e LXVII do artigo 5 da Constituição:

> Art. 5º [...]
> VI - é inviolável a *liberdade de consciência* e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;
> [...]
> XVII - é plena a *liberdade de associação* para fins lícitos, vedada a de caráter paramilitar;
> [...]
> LXVII - conceder-se-á *habeas corpus* sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua *liberdade de locomoção*, por ilegalidade ou abuso de poder;
> [...] (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988, art. 5, incisos VI, XVII e LXVII - grifos nossos)

Corroborando com o acima exposto temos o inciso LXXIII do artigo 5:

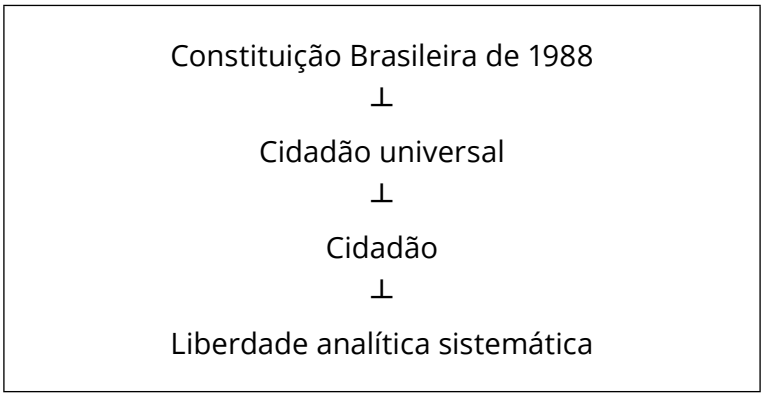
> [...]
> LXXIII - qualquer *cidadão* é parte legítima para propor ação popular que vise a anular ato lesivo ao patrimônio público ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural, ficando o autor, salvo comprovada má-fé, isento de custas judiciais e do ônus da sucumbência;
> [...] (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988, art. 5, inciso LXXIII - grifos nossos)

Tomando esse trecho como exemplo, em especial o fragmento grifado, observa-se que, nas oportunidades em que a palavra *cidadão* aparece nesta Constituição, seu registro se dá de maneira genérica, ou seja, não existem complementos restritivos para o termo. Exemplo disso é o enunciado inicial deste inciso: "[...] qualquer *cidadão* é parte legítima para propor ação popular [...]", no qual encontramos *cidadão* em relação de articulação com *qualquer*, fato que traz o sentido de totalidade: sem exceção, todos. As diferenças de classes sociais, ou de condição de nascimento, não são relevantes para a caracterização do *cidadão* em 1988.

A partir disso, podemos nomear de *cidadão universal* essa figura presente na Carta Magna atual, que indica a possibilidade de funcionamento dos direitos constitucionais, em especial, *liberdade*, para toda e qualquer pessoa, independentemente de suas particularidades.

Visto isso, é possível dizer que *liberdade*, na *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, se apresenta de maneira analítica, tendo em vista que se desdobra, como já dissemos, em *liberdades* específicas ao longo do texto constitucional, mas todas passíveis de serem reunidas numa *liberdade* maior, particularizada no preâmbulo e no *caput* do artigo 5. Estas *liberdades* "menores" apresentam-se, então, como reescrituras da *liberdade* "maior". Há, portanto, uma subdivisão de sentido em forma de reescritura. Podemos dizer, então, que o que marca a atual Constituição nacional é a universalidade do sentido de *cidadão* e de *liberdade*.

Feitas estas considerações, chegamos ao seguinte DSD:



Diante disso temos, então, a Constituição Brasileira de 1988 determinando *cidadão universal* que, por sua vez, é determinado por *cidadão*, que determina a *liberdade analítica sistemática*. No caso desta Carta Magna, não houve repartição de sentido de *cidadão*; adotou-se a noção de universalidade. Ademais, o sentido de *liberdade* neste texto normativo mostrou-se de maneira analítica, condizente com o funcionamento de um sistema a partir do qual derivações de *liberdade* mostram-se passíveis de serem reunidas numa esfera maior: no sentido de *liberdade analítica sistemática* que, como observamos, não favorece a segregação da categoria de *cidadão*.

Considerações finais

A *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, abrange todos os indivíduos a ela sujeitos, independentemente das particularidades de cada um, tais como nacionalidade, raça, religião ou classe social, que resida em território brasileiro, na categoria única de *cidadão*, sendo à totalidade destas pessoas garantidos os direitos e exigidos os deveres com previsão constitucional, dentre eles, inclusive, *liberdade*. Nesse sentido, notamos, semanticamente, a presença do que chamamos de *cidadão universal*, uma categoria única de *cidadão*.

O DSD correspondente mostrou que a Constituição Brasileira de 1988 aparece determinando *cidadão universal* que, por sua vez, é determinado por *cidadão*, que determina a *liberdade analítica sistemática*. Encontramos, portanto, em funcionamento nessa Constituição aquilo que, em Queiroz (2018), nomeamos de *liberdade analítica sistemática*, destinada a todos os indivíduos residentes em território brasileiro.

Referências

BAHIA, Flávia. Direito Constitucional. Recife: Armador, 2017.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14/06/2017.
GUIMARÃES, Eduardo. Os limites do sentido. Campinas: Pontes, 1995.
GUIMARÃES, Eduardo. Semântica do Acontecimento. Campinas: Pontes, 2002.
GUIMARÃES, Eduardo. Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.
GUIMARÃES, Eduardo. Domínio Semântico de determinação. In: GUIMARÃES, E.; MOLLICA, M. C. (Org.). A palavra: forma e sentido. Campinas: Pontes Editores, 2007.
GUIMARÃES, Eduardo. A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 52, n. 2, 2009.
GUIMARÃES, Eduardo. Análise de Texto: Procedimentos, Análises, Ensino. Campinas: RG, 2011.
GUIMARÃES, Eduardo. A não igualdade dos não ingênuos: sobre escravos e cidadãos no século XIX no Brasil. In: FONSECA, R. (Org.). A Conjuração Baiana e os desafios da igualdade no Brasil: história e discurso. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 121-142.
LENZA, Pedro. Direito constitucional esquematizado. São Paulo: Saraiva, 2012.
QUEIROZ, Anna Cláudia Pereira. *Liberdade* nas Constituições Brasileiras de 1824 e 1988: uma análise semântica. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística da UESB, Vitória da Conquista, 2018. Orientador: Prof. Dr. Jorge Viana Santos.
SANTOS, Jorge Viana. Liberdade na escravidão: uma abordagem semântica do conceito de liberdade em cartas de alforria. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, 2008.

SESSÃO TEMÁTICA

LULA CONDENADO: COMO A PRISÃO DO EX-PRESIDENTE PODE SER CONCEPTUALIZADA NO FACEBOOK

LORENNA OLIVEIRA DOS SANTOS[1]

Introdução

A rede social *online* Facebook é frequentemente utilizada por indivíduos de diferentes espaços globais, tendo, assim, um grande impacto social, além de ser m espaço onde são veiculadas diversas notícias mediante vários gêneros textuais. Neste estudo, coletamos uma charge do Facebook sobre a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

As charges têm o propósito de veicular informações sobre fatos imediatos que estão em constante mudança. Nesse sentido, é preciso considerar o conceito de história do tempo presente, o qual, conforme Ferreira e Delgado (2013), está relacionado a um passado atual ou em permanente processo de atualização. Assim, esse tempo é marcado por experiências ainda vivas de sujeitos ativos, "com tensões e repercussões de curto prazo, um sentido de tempo provisório, com simbiose entre memória e história" (FERREIRA; DELGADO, 2015, p.25).

Desse modo, considerando o contexto político do país, o sujeito histórico do tempo presente e o caráter social, cultural, comunicativo e cognitivo das charges, propomo-nos a estudar a conceptualização da prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva à luz da Linguística Cognitiva. Para tanto, orientamo-nos por postulados de Lakoff e Johnson (1980), Fillmore (1982), Lakoff (1987), Johnson (1987), Forceville (2006) e Almeida (2016).

---

1. Doutoranda em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura - PPGLinC da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Mestre em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e participante do grupo de pesquisa GESCOG (Grupo de Estudos em Semântica Cognitiva).

Embora, neste estudo, não tenhamos partido de hipótese pré-definidas, buscamos responder as seguintes questões: a) como o ser humano conceptualiza a prisão do ex-presidente Lula; b) como elementos constituintes de multimodais interconectam-se para manifestar a conceptualização humana; e c) como mecanismos produtores (metáfora, metonímia e esquemas imagéticos) de conceptualização interconectam-se?

Portanto, neste artigo, primeiramente, apresentamos como se dá o processo de conceptualização, abordando sobre a metáfora, metonímia e esquemas imagéticos; depois, tratamos da multimodalidade. Após essa fundamentação teórica, discutimos os pressupostos metodológicos do trabalho, para, então, analisarmos uma charge retirada da rede social *online* Facebook.

Como conceptualizamos o mundo?

A conceptualização, segundo Almeida (2016), é um processo cognitivo realizado por nós, seres humanos, para compreendermos a realidade que está a nossa volta, relacionando-a ao entendimento hominal de experiências construídas, temporal e espacialmente, em uma cultura, e exteriorizadas pela língua ou mediante outras linguagens. Para a compreensão do processo de conceptualizar, partimos dos postulados da Linguística Cognitiva sobre os fenômenos cognitivos metáfora e metonímia, os quais são estruturados por esquemas imagéticos. A metáfora e a metonímia, geralmente, consideradas apenas como um recurso de ornamentação do discurso, na Linguística Cognitiva, são analisadas como figuras do pensamento com valor cognitivo, sendo, por meio delas, que o ser humano compreende, ou melhor, conceptualiza o mundo com o qual interage.

Outro preceito que adotamos, em nosso estudo, é o de esquematização de modelos cognitivos idealizados. Para entendermos a noção de esquematização de modelos cognitivos, precisamos, antes, definir o termo *frame*. Esse termo, postulado por Fillmmore (1982), consiste no conjunto de sistemas conceptuais relacionados de tal maneira que, para entender qualquer um deles, temos que entender

toda a estrutura em que eles estão encaixados, pois, quando uma palavra é introduzida no discurso, todas as outras são realizadas automaticamente, ou seja, o significado das palavras é subordinado a *frames* e estes, por sua vez, constituem o sistema de conhecimento organizado, memorizado a longo prazo e estruturado mediante a esquematização da experiência. Então, partindo dessa definição e associando-a aos processos de categorização, Lakoff (1987) criou a concepção de Modelo Cognitivo Idealizado (MCI), conceituando-o como uma união complexa de *frames* diferenciados.

Ainda em relação a essa temática, Lakoff (1987) observa que, apesar de a concepção de MCI, também, consistir em um sistema de conhecimento memorizado a longo prazo, essa noção é mais complexa do que a de *frames*. Os modelos cognitivos idealizados são compostos por três princípios: (i) estrutura proposicional, que consiste na mesma estrutura designada para *frames*, conforme Fillmore (1982); (ii) esquemas imagéticos, que são a base para a estrutura conceptual dos modelos cognitivos idealizados; e, por último, o princípio (iii) metafórico e metonímico, no qual os modelos cognitivos idealizados são estruturados por meio de uma projeção[2] da metáfora ou da metonímia, processos que serão abordados mais detalhadamente na próxima subseção.

A seguir, apresentaremos, brevemente, os conceitos de metáfora, metonímia e esquemas imagéticos.

A metáfora

Lakoff e Johnson (1980), considerando que a metáfora não fosse apenas uma estratégia que servisse para ornamentar o discurso sem função informativa, romperam com o mito do objetivismo que predominou na filosofia ocidental através da publicação do livro *Metaphors we live by* (Metáforas da vida cotidiana), no qual é abordado como os significados são conceptualizados, sistematizando, assim, a *Teoria da Metáfora Conceptual*.

2. De acordo com Ferrari (2011), a noção de **projeção** é fundamentada a partir de uma Função pragmática, definida pelo Princípio de Identidade, retratado a seguir: "Se dois objetos, 'a' e 'b', estão ligados por uma função pragmática f(b=f(a)), uma descrição de 'a' pode ser usada para identificar sua contraparte 'b'" (FERRARI, 2011, p. 110)

Os referidos autores, considerando a metáfora como um processo cognitivo, mostrou-nos como esse processo está infiltrado no nosso cotidiano, tanto em nossa linguagem quanto em nossos pensamentos e nas nossas ações. Segundo Lakoff e Johnson (1980), a metáfora conceptual difere-se da metáfora linguística, pois a primeira é responsável por sistematizar a nossa maneira de representar e categorizar o mundo e a segunda, por sua vez, equivale à materialização linguística da organização conceptual subjacente. Nesse sentido, a metáfora conceptual precede a representação linguística.

Partindo desses pressupostos, os conceitos que coordenam os nossos pensamentos não são apenas questões do intelecto, na verdade, eles orientam, também, nossas ações cotidianas, organizando a nossa percepção, a forma como nos comportamos no mundo e como interagimos com outras pessoas. Desse modo, o sistema conceptual, a maneira como pensamos e o que vivenciamos é em grande parte uma questão metafórica que tem, sobretudo, uma base na nossa experiência corporal.

Contudo, geralmente, não temos plena consciência do nosso sistema conceptual. No nosso cotidiano, realizamos atividades como se estivéssemos no modo automático, então, para tentarmos compreender como funciona tal sistema, precisamos colocar a linguagem em evidência e, dessa maneira, constatarmos a sua natureza metafórica (cf. LAKOFF; JOHNSON, 1980). Apesar de não termos um acesso direto aos processos cognitivos, na presente pesquisa, reconhecemos que são eles que informam e motivam as nossas ações. Por exemplo, quando estamos tristes, naturalmente, tendemos a ficar com a cabeça baixa e a postura caída, mas, quando estamos felizes, tendemos a erguer a cabeça e a ter uma postura ereta. Essa nossa experiência corporal é revelada na língua, por meio de um processo metafórico, quando dizemos, por exemplo: *Aquela notícia me deixou para baixo* ou *Ela é uma pessoa muito para cima*.

Assim, considerando que a forma como pensamos e o que vivenciamos é em grande parte uma questão metafórica que tem, sobretudo, uma base na nossa experiência corporal, imaginemos, pois, o conceito genérico de “discussão” e a metá-

fora DISCUSSÃO É GUERRA[3]. Podemos perceber essa metáfora em algumas expressões ditas diariamente: (a) Ele *atacou todos os pontos fracos* da minha argumentação; (b) Suas críticas foram *direto ao alvo*; entre outras. A partir dessas expressões, é importante que apreendamos não somente o conceito de *discussão* mediante termos de *guerra*, mas que, também, apreendamos o processo cognitivo e metafórico do nosso sistema conceptual que se manifesta na linguagem e nas nossas ações.

No entanto, não quer dizer que discussão seja uma subespécie de guerra, já que discussão e guerra são procedimentos totalmente diferentes, mas quer dizer que a discussão seja parcialmente organizada e compreendida em termos de guerra. Nesse sentido, a "essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra" (LAKOFF; JOHNSON, 1998, p. 47), ou melhor, a metáfora é um processo conceptual de um domínio de experiência em termos de outro. Desse modo, podemos identificar, em cada metáfora, um domínio-fonte e um domínio-alvo.

Lakoff e Johnson (1980) classificam as metáforas conceptuais em: metáforas estruturais, orientacionais e ontológicas. As metáforas estruturais são geradas mediante projeções complexas, partindo de um conceito para falar de outro, como o exemplo citado: DISCUSSÃO É GUERRA. Já as metáforas orientacionais (ou espaciais) estão relacionadas às direções que têm origem na nossa experiência corporal e cultural, como, por exemplo: para cima, para baixo, à frente, centro-periférico etc. Por fim, as metáforas ontológicas tornam conceitos abstratos ou não humanos em entidades físicas ou humanas.

A metonímia

A metonímia, segundo Lakoff e Johnson (1980), tem função referencial que possibilita utilizar uma entidade em substituição a outra. Por exemplo, quando dizemos: "Eu li **Clarice Lispector**". Nesse enunciado, podemos notar a **função referencial** da metonímia, pois o sujeito faz referência ao livro que leu, citando não a obra, mas a autora, Clarice Lispector. Diante disso, percebemos que é necessário fazermos a infe-

3. O exemplo de metáfora DISCUSSÃO É GUERA foi citado por Lakoff e Johnson (1980).

rência de um elemento implícito, porém o elemento explícito não substitui o implícito, na verdade, eles se complementam (WARREN, 2006).

Apesar de as metonímias não poderem formar temas como as metáforas, a exemplo de DISCUSSÃO É GUERRA, elas podem formar padrões semânticos, como: PARTE PELO TODO, TODO PELA PARTE, ROUPA PELA PESSOA, LUGAR PELA INSTITUIÇÃO, RECIPIENTE PELO CONTEÚDO, PRODUTOR PELO PRODUTO, INSTRUMENTO PELO RESULTADO, MATÉRIA PELO ARTEFATO etc.[4]

Além disso, esse processo cognitivo funciona como um instrumento de entendimento, isto é, indica, especificamente, mais elementos do que está sendo referido. Por exemplo, no caso do conceito metonímico "a parte pelo todo", há várias partes que podem constituir um todo, porém a parte que escolhemos determina quais aspectos de um todo está sendo, por nós, focada.

Diferentemente da metáfora, o mapeamento metonímico ocorre somente em um domínio, pois o ponto de referência e a área ativa estão integradas no mesmo nível. Segundo Barcelona (2003), apesar de a metonímia e a metáfora serem processos distintos, eles podem se relacionar, ocorrendo simultaneamente, de modo que, na projeção metafórica, tenha um processo metonímico ancorado. Por exemplo, quando dizemos: "Ele *atacou todos os pontos fracos* da minha argumentação", conceptualizamos discussão (domínio-alvo) em termos de guerra (domínio-fonte), processando parte dos conceitos que caracterizam guerra. Logo, quando os domínios conceituais metafóricos se integram, essa integração não se dá, necessariamente, a partir de todas as características do domínio fonte e do alvo, mas, sim, mediante algumas características projetadas de cada domínio.

4. Vejamos alguns exemplos de metonímia: "Gostei tanto desse perfume que já usei **três frascos**" (RECIPIENTE PELO CONTEÚDO); "Vou sair do aluguel e ter meu próprio **teto**" (PARTE PELO TODO); "Vou passar na Maria para fazer uma visita" (PROPRIETÁRIO PELO LUGAR) etc.

Esquemas imagéticos

Johnson (1987) defende que o corpo, além de definir a experiência, também, constitui a estrutura da cognição. Nesse sentido, segundo Lakoff (1987), o sistema linguístico atua por meio de associações de modelos simbólicos e cognitivos, caracterizados por processos metafóricos e metonímicos, formando conceitos que não são simples abstrações, mas que compõem esquemas imagéticos oriundos de experiências sensório-perceptuais. Esse referido autor utiliza o termo *realismo experiencialista* para designar o processo de construção de uma percepção particular entre diversas percepções possíveis e, também, praticáveis em correspondência com o mundo que ocorre a partir da forma e da configuração do nosso corpo e do cérebro.

As principais propriedades referentes a essa proposta são de que: (1) o pensamento é ancorado ao corpo, uma vez que sistema conceptual tem como base a percepção, o movimento corporal e as experiências de natureza física ou social; (2) o pensamento, também, tem caráter imaginativo, de modo que os conceitos, que não têm relação direta com a nossa experiência física, façam o uso da metáfora, da metonímia e da imagética mental; e, por fim, (3) o pensamento tem características *gestálticas*, isto é, os conceitos não têm uma organização global atomística, na verdade, essa organização vai além de uma simples relação entre blocos conceptuais que ocorre mediante determinadas regras.

Portanto, os esquemas imagéticos têm origem na nossa atividade sensório-motora e na nossa percepção nos eventos cotidianos, sendo estruturas cognitivas pré-linguísticas e universais, visto que são ancorados na nossa experiência corporal. Ademais, esses esquemas são compreendidos como uma estrutura própria, mas podem, também, estruturar, metaforicamente, outros conceitos. Alguns dos esquemas elencados por Lakoff (1987) são: PARTE-TODO; LIGAÇÃO; CENTRO-PERIFERIA; CIMA-EMBAIXO; FRENTE-TRÁS; PERCURSO-TRAJETO-META e CONTINENTE-CONTEÚDO.

A seguir, dissertaremos sobre as metáforas e as metonímias multimodais.

Multimodalidade: metáfora e metonímia

Para distinguirmos metáfora multimodal de metáfora monomodal, precisamos antes definir o que é modalidade. Segundo Forceville (2009), se considerarmos modalidade como um sistema que é interpretado por um processo de percepção, cada modalidade corresponderia a um dos cinco sentidos, assim, teríamos as seguintes modalidades: visual; sonora; olfativa; gustativa e tátil. No entanto, essa categorização falha, pois a língua falada, a música e o som não verbal estariam agrupados na modalidade sonora. Por isso, para fazer distinções, por exemplo, entre gestos e imagens, entre língua escrita e falada, entre música, sons e língua falada, é necessário, ao avaliar uma modalidade, levar em consideração outros fatores, tais como a forma de produção (sinais feitos por partes do corpo e sinais gramaticais).

Para o referido autor, é difícil definir, satisfatoriamente, o que é modalidade ou, ainda, elencar uma exaustiva lista tentando categorizá-la. Porém, isso não impede de elencarmos as diversas modalidades em: (1) sinais pictóricos; (2) sinais escritos; (3) sinais falados; (4) gestos; (5) sons; (6) música; (7) olfato; (8) paladar e (9) tato.

Como vimos, podemos compreender uma metáfora monomodal como aquela que o domínio fonte e o domínio alvo fazem parte de uma única modalidade. Além disso, a metáfora monomodal prototípica é a verbal que era conhecida como metáfora *tout court*, mas, recentemente, a metáfora monomodal visual ou pictórica se tornou objetos de pesquisa de vários estudos.

Diferentemente da metáfora monomodal, a multimodal ocorre quando o "domínio fonte e o alvo são representados exclusiva ou predominantemente em modalidades distintas" (FORCIVILLE, 2009, p.24). É necessário dizermos exclusiva e predominantemente, pois, as metáforas não verbais, geralmente, têm domínios apresentados em mais de uma modalidade ao mesmo tempo.

Em relação à metonímia multimodal, há poucos estudos sobre esse fenômeno. Segundo Almeida (2016), a metonímia multimodal ocorre quando, em um mesmo modelo cognitivo idealizado, veículo e meta são ativados por diferentes modos, enquanto, na metonímia monomodal, ambos seriam acionados por um mesmo modo". (ALMEIDA, 2016, p. 105).

Logo, tomando como base a definição de Forceville (2006) acerca da metáfora multimodal e a definição de Almeida (2016) sobre metonímia multimodal, analisamos uma charge, na qual, os domínios, fonte e alvo, da metáfora são revelados por meio de sinais pictóricos e escritos, assim como o veículo e o alvo da metonímia que estão estruturados em um mesmo MCI. Frequentemente, os rótulos verbais de charges são utilizados como um meio de especificar caraterísticas de uma metáfora ou metonímia visual. Portanto, a conceptualização do ex-presidente Lula precisa ser interpretada de maneira que abranja a complementariedade entre o pictórico e o escrito.

Metodologia

Partindo do pressuposto de que a cognição é essencial à vida, sendo o sujeito autor e ator das interações sociais, optamos por realizar um estudo de ordem qualitativa, de caráter bibliográfico, documental e interpretativo, colocando em evidência a subjetividade para compreendermos o fenômeno da conceptualização. Para tanto, utilizamos mecanismos metodológicos usados pela Linguística Cognitiva, sobretudo, os que são aplicados à Teoria da Metáfora e da Metonímia Conceptuais.

A charge estudada foi retirada da rede social *online* Facebook pelo fato de ela ser frequentemente utilizada por indivíduos de diferentes espaços globais, tendo, assim, um grande impacto social, facilitando a interação e gerando um empoderamento para os cidadãos.

Estudo

Fonte: Charge elaborada por Ivan Cabral (2018), retirada da página do Facebook *Saiba Mais: agência de reportagem*

Essa charge foi publicada na semana em que o do ex-presidente Lula foi preso. Nela, podemos inferir que a prisão de Lula, a qual consideramos como domínio alvo, foi conceptualizada como algo que proporciona felicidade, agressividade e, também, como algo que ocasiona uma prisão ideológica, os quais seriam os domínios fonte. Inferimos os sentimentos, felicidade e agressividade, por meio do pictórico: o sorriso e os olhos vermelhos. É válido ressaltar que a cor vermelha pode representar raiva e agressividade. Além disso, percebemos a prisão ideológica, através da cabeça do leitor que está atrás das grades. Seguindo esse raciocínio, temos a presença das seguintes metáforas criativas: PRISÃO DO EX-PRESIDENTE LULA É FELICIDADE; PRISÃO DO EX-PRESIDENTE LULA É AGRESSIVIDADE; PRISÃO DO EX-PRESIDENTE LULA É PRISÃO DE IDEIAS. Partindo desses padrões metafóricos, encontramos, também, a metáfora LEITOR DA VEJA É PRISIONEIRO DE IDEIAS, na qual, o domínio alvo, indicado pela linguagem verbal e pictórica, é o leitor da *Veja* e o domínio fonte é a prisão de ideias. Nesse sentido, podemos, ainda, interpretar a metáfora IDEIA É PRISÃO, a qual está ancorada à metáfora conceptual: IDEIA É OBJETO. Ademais, considerando

que a ideia é algo que está inserido no ser humano, chegamos à metáfora SER HUMANO É RECIPIENTE.

Em relação à metonímia, encontramos o padrão PARTE PELO TODO, pois a cabeça, tanto do leitor quanto de Lula, atrás das grades pode se referir à prisão da parte racional do nosso corpo e, consequentemente, à prisão de uma ideologia. Já a Revista da *Veja* e as cores, verde e amarelo, da camisa do leitor podem acionar a parte dos manifestantes que são a favor da prisão de Lula.

Por fim, sobre os esquemas imagéticos, encontramos o padrão BOM É PARA CIMA, considerando a expressão facial de felicidade do leitor.

Considerações finais

As metáforas, as metonímias e os esquemas imagéticos identificados não foram evidenciados somente por formas linguísticas, mas, também, pela linguagem pictórica. Assim, todos esses mecanismos fazem parte de um modelo cognitivo idealizado e estão interligados por uma rede social que é tecida não só por nós, mas, também, pelo outro que interage conosco. Concluímos que, no geral, a prisão do ex-presidente foi conceptualizada como algo bom para o manifestante que é leitor da Revista *Veja* e que concorda com essa prisão, no entanto, esse leitor, também, está preso a uma ideologia.

Por fim, acreditamos que este estudo servirá de base para compreendermos os sentidos que são gerados no tempo presente, em um momento marcante para a história política brasileira, considerando a inter-relação entre linguagem e cognição.

Referências

ALMEIDA, A. Ariadne Domingues. *Histórias sobre as redes de significação do item léxico foda à luz do sociocognitivismo***.** In: ALMEIDA, A. Ariadne Domingues Almeida; SANTOS, Elisângela Santana dos. Linguagens e Cognição. Salvador: EDUFBA, 2016.

CABRAL, Ivan. *Charge*: prisões. Saiba mais: agência de reportagem. Disponível em: https://www.facebook.com/saibamaisjor/photos/a.257712338072405.1073741828.234719030371736/356392341537737/?type=3&theater. Acesso em 08 de abril de 2018.

FERRARI, L. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 13-106.

FERREIRA, Marieta de Moraes; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História do tempo presente e ensino de história*. Revista História Hoje, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

FORCEVILLE, Charles. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: agendas for research. In: FORCEVILLE, Charles; URION-APARISI, Eduardo. *Applications of cognitive linguistics*: multimodal metaphor. New York: Mouton de Gruyter, 2009.

JOHNSON, M. *The body in the mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

WARREN. B. *Referential Metonymy*. Scripta Minora: Royal Society of Letters at Lund, Sweden (2006). ISBN 91-22-02148-5. p. 2-10.

SESSÃO TEMÁTICA

MEMES E O PROFESSOR: UM ESTUDO DE CONCEPTUALIZAÇÕES

EVANI PEREIRA RODRIGUES[1]

Introdução

O estudo, a seguir, ateve-se aos mecanismos de conceptualizações do professor em texto multimodal, mais especificamente, analisando um *meme* publicado no Facebook, levando em consideração conhecimentos teóricos da Linguística Cognitiva a partir da Teoria da Metáfora e Metonímias Conceptuais, introduzida por Lakoff e Johnson (1980;1999) e da Teoria dos Esquemas de Imagéticos, Lakoff (1987), Johnson (1987), utilizando, ainda, as ideias de Kövecses (2000; 2002), além dos estudos desenvolvidos por Forceville (2009), com a sua Teoria da Metáfora Multimodal. Ademais, conta-se com as premissas da Teoria da Complexidade, associado ao estudo, autores como Morin (1999; 2015) e Capra e Luisi (2014). Os resultados do trabalho empreendido acham-se expostos neste texto que se divide em: *Introdução; 2) Meme: um replicador cultural; 3) Metáfora e Metonímia conceptuais e a multimodalidade 4) A Teoria da Complexidade 5) Observando um percurso; 6) Entendendo as conceptualizações; Considerações finais; Referências.*

Meme: um replicador cultural

Consideramos que as tecnologias digitais interferem de forma significativa na vida das pessoas, sua velocidade comunicativa possibilita a disseminação *online* de ideologias e compreensão de mundo. O *Facebook* é uma das redes sociais mais utilizadas pela sociedade mundial, com acesso pelas mais diferentes pessoas.

---

1. Doutoranda no Programa Língua e Cultura (PPGLINC/UFBA/FAPESB), Mestra em Estudos Linguísticos – UEFS.

De acordo com Barton e Lee (2015), o Facebook tem sua origem em 2004 nos Estados Unidos. Inicialmente, era apenas um site com objetivo de facilitar a comunicação entre os estudantes da Universidade de Havard, mas ganhou o mundo facilmente. É a partir de perfis de usuários – linhas do tempo – que ele se estrutura. Ao longo desses anos, essa rede social virtual já sofreu modificações, entretanto, o seu espaço de escrita permanece. Nela, as pessoas criam álbuns, compartilham fotos, textos em variados gêneros, atualizando seus *status*, seus *posts*. Os amigos podem se comunicar de forma privada ou pública, caso queiram. Além disso, os usuários podem ter acesso a sites externos curtir e compartilhar, criando conexões intertextuais com os vários textos disponíveis On-line.

A escolha desse gênero textual para a análise, dá-se pela produção e visualização imediata inerente a ele, o que lhe garante uma aceitabilidade considerável, pois sua visualização e compreensão pede um leitor ágil, que se utiliza das variadas relações entre os elementos que o compõem, a exemplo da cor, tamanho da letra, distribuição das formas e seus elementos verbais.

Para Dawkins (1979), assim como os genes podem reproduzir suas cópias durante várias gerações, as ideias também buscam atingir o maior número de pessoas que as reproduzam para assim se perpetuarem. É nessa perspectiva que o autor faz uma comparação entre o gene e o *meme*, a começar pelo nome, ao reduzir o termo de origem grega mimese – imitação – a partir de uma associação sonora com gene. Este, como se sabe, representa uma unidade de informação biológica, aquele caracteriza-se como uma unidade de mesma equivalência no âmbito cultural. Afirma, assim, que "a transmissão cultural é análoga à transmissão genética no sentido de que embora seja basicamente conservadora, pode originar um tipo de evolução" (DAWKINS, 1979, p. 111). Ainda segundo ele, as melodias, ideias, "slogans", modas do vestuário, maneiras de fazer potes ou de construir arcos são *memes*. Essa discussão nos possibilita uma reflexão sobre o *meme* comparado ao gene, especialmente, pela característica de propagação, maneira de disseminação que é peculiar ao gene. Isto porque, também, os *memes* se "propagam, pulando de cérebro em cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação" (DAWKINS, 1979, p. 112).

Essa divulgação imediata do *meme* o faz um gênero dinâmico, vivo. Para Dawkins (1979), o *meme* prospera, pois a pessoa pode morrer, seus genes, por ventura, podem não mais existir, entretanto, um *meme* solto no mundo como uma melodia, uma ideia em algum lugar, estará e, de alguma forma poderá e será retomado, configurando assim, sua imortalidade. O autor destaca que à medida em que pensamos os genes como agentes ativos, que trabalham de forma intencional para sobrevivência, é possível, também, pensar da mesma forma sobre os *memes*. É então que o pensamos como a divulgação de uma ideia sobre quaisquer conceitos, eventos, comportamentos que se propaga facilmente entre as pessoas, a partir dos compartilhamentos, estando vinculado essencialmente a uma determinada cultura.

Mecanismos de conceptualização e a multimodalidade

Conforme Lakoff (1987), o ser humano usa Modelos Cognitivos Idealizados (Doravante MCIs) para compreender o mundo que o circunda. Nesse sentido, os MCIs são experienciais, gestálticos, têm estrutura ecológica, são imaginativos e se delimitam como uma noção linguístico-cognitiva. De acordo com o autor, os modelos cognitivos se apresentam a partir dos princípios metafóricos, metonímicos, esquemas de imagem e proposicionais, aqui, trataremos apenas sobre os três primeiros.

Lakoff e Johnson (1980), com a publicação do livro *Metaphors We Live By*, destacam que a metáfora deve ser interpretada como um fenômeno conceptual, uma figura de pensamento, possuindo, assim, um valor cognitivo. Nessa obra, os referidos autores enfatizam que, através da linguagem, o ser humano revela seu repertório conceptual metafórico, que rege, também, o pensamento e a suas ações.

A metáfora, assim, não apenas uma extensão da semântica de uma categoria considerada isolada para outra que possua um domínio diferente. Ela absorve uma sistematização análoga e coerente entre a estrutura interna de dois domínios da experiência humana adquiridos a partir das construções culturais, como compreende Soriano (2012), ao afirmar que uma metáfora encontra sua motivação na percepção que fazemos de um conceito parecido numa correlação experiencial, é o contexto cultural e a existência de outros mecanismos cognitivos.

Na obra intitulada *Philosophy in the flesh*, Lakoff e Johnson (1999) fortalecem a ideia da mente corporificada e o processo de elaboração do conhecimento, que é ativo, acontece de modo inconsciente, através de metáforas, metonímias ou outros processos mentais e corporalizados. Os referidos autores destacam que entendemos o mundo através de metáforas construídas em decorrência de nossa experiência corporal, é assim que nossa corporeidade e nossa mente interagem e dão sentido ao mundo, isto porque nossa mente é "corporificada", depende do nosso corpo e das experiências que temos com ele.

No que concerne à metonímia, conforme Lakoff e Johnson, "os conceitos metonímicos estruturam não somente nossa linguagem, mas também nossos pensamentos, atitudes e ações" (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 97). Os autores destacam que metáfora e metonímia são processos de natureza diferente, pois a primeira se insere na ideia de como conceber uma coisa em termos de outra, tendo como função a compreensão, enquanto que a segunda, além de propiciar o entendimento, tem uma função referencial, pois nos permite usar uma entidade para acionar outra. Podemos dizer, a partir dos referidos autores, que, por muitas vezes, a metonímia tem o mesmo valor de uso que a metáfora, porém, ela nos permite identificar certos aspectos da entidade a qual nos referimos, assemelhando-se com a metáfora, ao identificar que ela não é apenas um artefato da linguagem nem um recurso retórico ou poético, a exemplo do conceito PARTE PELO TODO que "fazem parte da maneira como agimos, pensamos e falamos no dia-a-dia". (LAKOFF e JONHSON, 1980, p 93). Ainda nessa mesma obra, os autores enfatizam que assim como as metáforas, as metonímias não podem ser vistas de forma casual e aleatória e, assim, serem estudadas isoladamente, pois conceitos metonímicos possuem uma sistematicidade que nos possibilitam, a partir da relação que estabeleçamos com outra, construímos conceptualizações.

Conforme Barcelona (2003), é a partir da década de 1990 que se percebe um crescente interesse pelo processamento metonímico da linguagem de forma a ser considerada um processo cognitivo ainda mais básico que a metáfora, sendo então, um objeto de estudo muito importante dentro da Semântica Cognitiva.

Quanto aos esquemas imagéticos, Johnson observa que há "estruturas esquemáticas que operam constantemente na nossa percepção física dos objetos" (JOHNSON, 1987, p. 78). Assim, nessa obra, Johnson define esquemas de imagens como "estruturas que organizam nossas representações mentais a um nível mais geral e abstrato que aqueles em que construímos imagens mentais mais particulares" (JOHNSON, 1987, p. 78). Os esquemas ancoram nossas experiências corporais pois refletem a relação que temos com o corpo, nossos movimentos corporais, de acordo com Johnson (1987) vão gerar "essas estruturas esquemáticas que nos permitem experimentar nosso mundo, compreendê-lo e raciocinar sobre ele" (JOHNSON, 1987, p. 72). Assim, temos os exemplos de ORIGEM-PERCURSO-META, CONTÊINER, PARTE-TODO, FORÇA etc.

De acordo com Almeida (2016), os MCIs ainda não recebem a devida atenção no tocante à conceptualização multimodal. A autora observa, que o ser humano sempre recorre a elementos que constituem operações que geram os significados, aqui, daremos ênfase às projeções metafóricas e metonímicas e aos esquemas imagéticos. Estes, ainda segundo a autora antes citada têm a "função de estruturar os mapeamentos metonímicos e metafóricos, na conceptualização multimodal". (ALMEIDA, 2016, p.106).

A partir da Teoria da Metáfora Conceptual, Forceville (2009) amplia os estudos fazendo uma discussão entre a monomodalidade – a metáfora se apresenta a partir apenas do modo verbal - e multimodalidade, que traz a perspectiva de que a metáfora emerge através da linguagem verbal e não verbal. Outros modos semióticos favorecem a produção da metáfora, assim, o autor relaciona esses modos aos nossos cinco sentidos: modo visual ou pictórico, sonoro, olfativo, gustativo e tátil. É dentro dessa perspectiva que ele propõe os modos pictórico, signo escrito, signo falado, gestos, sons, música, cheiro, gosto e toque. Ao perceber que diferentes modos semióticos podem representar os domínios alvo e fonte, Forceville (2009) desenvolve a ideia da metáfora multimodal. No que concerne à metonímia multimodal, para Almeida (2016), há, ainda, poucos trabalhos, entretanto, a partir do estudo sobre a metonímia na multimodalidade, ela concluiu que "as imagens podem funcionar como ponto de referência para, cognitivamente, ativarem outra imagem ou manifestação linguística" (ALMEIDA, 2016, p. 105). Portanto, os domínios da metáfora e metonímia multimodais são acionados através da articulação dos modos verbal e

imagético. Encontramos, assim, a importância de se estabelecer relações diretas, interconectadas entre cor, tamanho, sons, formas, palavras, a imagem em si, que formam os múltiplos sistemas semióticos. É, então, que para o autor, crescem os estudos para a metáfora também visual.

A teoria da complexidade

A Teoria da Complexidade (MORIN, 2015) busca um pensamento não fragmentado. O complexo, por si só, já nos orienta para a ideia do tecer junto. A realidade é complexa, portanto se constrói na interação. A realidade é complexa e tudo está ligado a tudo. Para ele, o pensamento simples é fragmentado e isolado, enquanto o pensamento complexo se sustenta nas inter-relações, na abordagem de ligação. O autor destaca que a complexidade está na integração e desintegração do universo. "A desordem e ordem sendo inimigas uma da outra, cooperam de certa maneira para organizar o universo" (MORIN, 2015, p 61), pois o que se busca com a complexidade é estabelecer relações entre os diversos campos do saber, é a integração. Nesse sentido,

> É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo complexus: o que é tecido junto. (MORIN, 2001, p. 89).

É assim que o autor propõe uma reforma para o pensamento. Não reduzindo o complexo ao simples, fragmentando-o, separando suas partes. Para Morin (2009), é importante se fazer um estudo não isolado, pois ele compreende que o conhecimento das partes dependente do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo dependente do conhecimento das partes; assim, o todo é mais do que a soma de suas partes, e também é ele menos do que a soma de suas partes.

Segundo Capra (1996), a partir de um pensamento de Ecologia Profunda, cria-se um novo paradigma que possibilita uma visão holística do mundo, de forma integrada, interconectada. Assim, é no entrelaçamento dos fios que um sustenta o outro, se firmam e se constroem formando o que se propõem formar: é a "teia da vida" sobre a qual nos destaca Capra (1996). O universo se organiza em rede, em

constante conexão. "A teia da vida consiste em redes dentro de redes" (CAPRA,1996 p. 35). Diante dessa premissa, pensamos que a Teoria da Complexidade (TC), ao considerar as inter-relações que podemos estabelecer entre os elementos formadores dos significados, poderá nos fornecer subsídios para a identificação e compreensão dos mecanismos de conceptualização usados em um *meme* para conceituar o professor.

Observando um percurso

O corpus desse estudo é formado por um *meme* publicado no *Facebook* que tem o professor como domínio-alvo. A abordagem desse estudo caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, documental, exploratória, além de descritiva e interpretativa a partir do aporte teórico-metodológico da Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados (LAKOFF, 1987) e a Teoria da Metáfora Multimodal (FORCEVILLE, 2009), estabelecendo relações com a Teoria da Complexidade, a partir de autores como Morin (2009) Capra e Luisi (2014). Selecionamos os *memes*, identificamos as metáforas e metonímias subjacentes a ele, e os esquemas imagéticos que estruturam seus mapeamentos. Na sequência, foi feito o registro e interpretação dos mecanismos de conceptualização do professor nos textos em estudo.

Entendendo as conceptualizações

Para Silva (2006), as formas de conceptualizações são essencialmente humanas, estão ligadas diretamente às suas experiências e são formadas através de alguns mecanismos que se organizam em determinadas estruturas semânticas. Como se sabe, vários são os mecanismos de conceptualizações. Apresentamos, a seguir, os resultados do um estudo dos processamentos conceptuais de *memes*, que têm como alvo o professor.

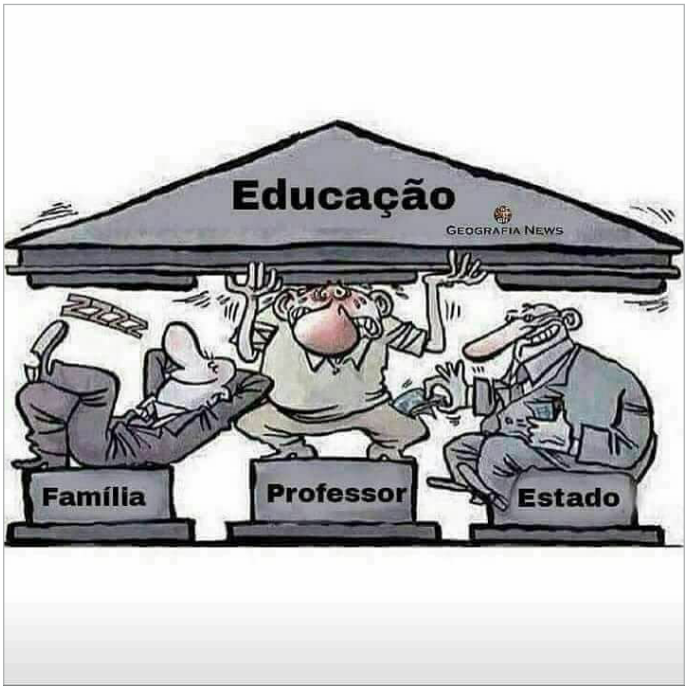


Figura 1.
Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10156112319443833&set=a.10150390604283833.408317.524068832&type=3&theater.>. Acesso em 18 abril 2018.

Nesse meme, a identificação maior dos dois elementos da metáfora é feita visualmente. Os domínios transitam a depender da perspectiva do conceptualizador. Neste caso, o enfoque é o professor. A figura apresenta o professor conceptualizado como pilastra, constituindo a estrutura física daquilo que nos remete a um prédio escolar, pelo formato e até pela cor cinza. Todos os elementos que compõem a figura são metonímias de uma ideia maior, construída ao longo do tempo, de que é o professor o único preocupado e que trabalha para manter a Educação em alta, pois é ele quem a sustenta e os demais também responsáveis, como a família e o Estado que nada fazem. A leitura das três figuras envolve a integração de cenas que são projetadas metonimicamente como PARTE-TODO pelos três gestos metonímicos: o pai que deita e relaxa, eximindo-se da responsabilidade, como uma ação de toda a família; o homem que representa o Estado que, além de não ajudar o professor, ainda lhe tira o real do bolso, configurando a não valorização salarial e o homem -professor que segura e eleva a Educação.

Essas projeções metonímicas estruturam as metáforas conceptuais PROFESSOR É PILAR e BOM É PARA CIMA, ancoradas pelo esquema imagético da VERTICALIDADE e ORIGEM-PERCURSO-META. Além disso, podemos reconhecer instanciações específicas do esquema de FORÇA, como o esquema da COMPULSÃO, pois há uma entidade – Educação –, uma força que a coloca em movimento para cima e lá a sustenta. O agente humano - professor – é o causador desse movimento. Os gestos das outras entidades envolvidas, que são a Família e o Estado, acionamos o esquema imagético do BLOQUEIO, pois eles demonstram a não atitude de impulsionar para cima e ajudar a sustentar a Educação no alto, configurando então, um empecilho para que a Educação alcance seu destino ao longo de sua metafórica trajetória. Esses esquemas, portanto, são agenciados pelo esquema PERCURSO, já que a Educação metaforicamente falando é a entidade que passa por um movimento de baixo para cima, acionado pelo professor.

Ao observarmos as cores que envolvem o *meme,* encontramos o cinza como predominante e consoante com Heller (2013) no livro *A psicologia das cores*, há uma negatividade para essa cor, pois a destaca como representante das adversidades que destroem a alegria de viver, por isso é uma cor que traz o tédio, não possui forças nem demonstra boas energias. A autora destaca que essa cor indica conformismo, uma não decisão, vaguesa, entretanto, segundo ela, é a cor da reflexão e da teoria. Inferimos, dessa forma, a relação pertinente que se faz dessa cor ao criar um *meme* que tem o Professor e a Educação como alvo. Constatamos que os domínios são acionados, principalmente, pelo aspecto imagético, pois são os gestos, a disposição dos elementos presentes e a cor que mais instanciam a identificação das metáforas, entretanto há também o aspecto verbal.

Figura 2.
Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/profahelenasemclass/photos
/a.984711468252887.1073741828.984704831586884/1133196046737761/?type=3&theater>
Acesso em 10 abril 2018.

O contexto linguístico e pictórico apresentado nesse exemplo instancia a metáfora mais geral SER HUMANO É ANIMAL e a mais específica PROFESSOR É CACHORRO. As metáforas partem de uma relação ontológica que personifica o cachorro (domínio-fonte) para conceptualizar o professor(domínio-alvo) e estão ancoradas no esquema imagético ORIGEM-PERCURO-META, pois há o contexto do deslocamento de um lugar de origem até chegar, passar um tempo e sair. Vê-se que, inicialmente, quando o professor chega à escola, ele está sereno e arrumado, especialmente o cabelo o que indica o seu equilibro, que também pode ser constatado ao observarmos a cor verde das letras da palavra “chegando”, que dá ideia de sua boa expectativa e esperança, o verde representa a cor da vida e da saúde, indicando a tranquilidade e segurança do professor ao chegar na escola, enquanto que no momento da saída, o ele já demonstra cansaço e desequilíbrio, isso se evidencia observando “seu rosto” e “cabelos” desarrumado. A cor do “cabelo” mudou, havendo agora tons acinzentados, um ar emagrecido, o pelo já não é o mesmo para salientar metoni-

micamente o envelhecimento ROSTO PELA PESSOA/PARTE PELO TODO, a partir do contexto maior da personificação. Quando nos reportamos à cor vermelha da palavra "saindo", faz-nos inferir o teor de raiva. De acordo com Heller (2013), vermelho é a cor da ira, da total agressividade. Compreendemos assim, o quanto foi difícil para o professor o momento que passou dentro da escola.

Ao refletirmos o porquê o professor ser conceitualizado em termos de cachorro, inferimos que o cachorro, conhecido por muitos como "o melhor amigo do homem", possui características bem peculiares que também podem ser associadas ao ser humano, como sua inteligência e boa capacidade de aprendizagem, mas ultrapassa consideravelmente o homem no que concerne ao seu olfato e audição, entretanto, o professor, em especial, costuma ter uma boa visão, aqui não se trata fundamentalmente a ação de ver com os olhos, e uma boa audição, pois é bom observador e vive atento a tudo o que se passa na sala de aula. Todavia, o cachorro é compreendido, por muitos, como um animal sem valor, que não é respeitado, este fato, pode ser associado à maneira como o professor é concebido pela comunidade escolar, pela família dos estudantes, pela sociedade, especialmente, pelas entidades responsáveis por sua valoração salarial. Um outro fato importante é que o cão é de fácil adestramento e, por muitas vezes, subserviente ao seu dono, o que metonimicamente, também podemos associar a muitos professores em suas ações diante de seus patrões. Esse processo metonímico foi ativado pelo esquema imagético PARTE-TODO, acionado pela interação dos elementos pictóricos e verbais que compõem o texto.

Considerações finais

Para Lakoff (1987, p. 286), "em geral, os conceitos são elementos de modelos cognitivos". Eles guiam as nossas compreensões, pois representam as estruturas que estão armazenadas em nossa memória que, em grande parte, são construídas culturalmente, como no caso específico: o professor.

A partir dos textos, identificamos que o professor é conceptualizado como pilar, indicando seu poder de sustentação para a educação e como animal, mais precisamente, cachorro, seja pela sua inteligência e perspicácia ou pelo seu pouco valor. Vimos que as projeções metafóricas e metonímicas foram acionadas pelo modo verbal e não verbal, possibilitando uma inter-relação entre todas as partes para identificarmos as conceptualizações porque passa o professor nos *memes* em estudo. Assim, foi possível identificar as principais características da metáfora e metonímia conceptuais que subjazem nos *memes* e os esquemas de imagem que as estruturam, sua relação com a cognição, reconhecendo que elas se manifestam, por muitas vezes, a partir de diversos modos semióticos. Como vimos, a imagem, as cores, a distribuição das formas, tornam-se partes integrantes da composição e interpretação dos textos e não, apenas, o modo verbal, além de demonstrar que o todo é mais do que a soma de suas partes, e, também, é ele menos do que a soma de suas partes (MORIN, 2009).

Referências

ALMEIDA, Ariadne Domingues. Brasil, 2015: como a presidenta, seu partido, seus eleitores e seu governo podem ser conceptualizados em rede social. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, n. 40, v. 20, p. 99-118, 2º sem. 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/13969>. Acesso em 26 set 1017.

BARCELONA, Antônio. *Metaphor and metonymy at the crossroads:* a cogntive perspective. Berlin, Mouton de Gruyter, 2003.

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online:* textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CAPRA, Fritjof; *A Teia da vida:* uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo, Cultrix, 1997.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. *A visão sistêmica da vida:* uma concepção unificada e suas im-

plicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. Tradução de Mayra Teruya Eichemberg e Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 2014.
DAWKINS, Richard. *O gene egoísta*. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Edusp, 1979.
FORCEVILLE, Charles. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: agendas for research. In: FORCEVILLE, Charles; URION-APARISI, Eduardo. *Applications of cognitive linguistics:* multimodal metaphor. New York: Mouton de Gruyter, 2009.
HELLER, Eva. A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão. Tradução Maria Lúcia Lopes da Silva. São Paulo: Editora Gustavo Gili, 2013.
JONHSON, Mark. El cuerpo em la mente. Fundamentos corporales del significado,la imaginación y la razón. Madrid:Editorial Debate. Título original: The body in the Mind, 1987.
KÖVECSES, Zoltán. *Metaphor and emotion*: language, culture and body in human feeling. New York and Cambridge: Cambrige University Press, 2000.
KÖVECSES, Zoltán. *Metaphor:* a pratical introduction. New York: Oxford University Press, 2002.
LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. 2002. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação da trad. Maria Sophia Zanotto. Campinas, Mercado das Letras, São Paulo, EDUC. Título original Metaphors we live by, 1980.
LAKOFF, George (1987). *Women, Fire and Dangerous Things:* what categories reveal about the mind. The University Chicago Word Press: Chicago and London.
LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh*: the embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.
MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita:* repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 3ª ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. Original publicado em 1999.
MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Eliane Lisboa.5 ed. Porto Alegre:-Sulina, 2015.
MOSCHEM, Marcela de Almeida Riobaldo e Diadorim -*um estudo dos esquemas de imagem dentro do cenário criado pela metáfora da travessia* 2011.143 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) –Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2011.
RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
SARDINHA, Tony Beber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
SORIANO, Cristina. (2012). La metáfora conceptual. In: I. Ibarretxe-Antuñano y J.Valenzuela (coords.). *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos. Disponível em: <http://www.unmsm.edu.pe/ceupseducacion/distancia_archivos/Ibarretxe-valenzuela-LC_CAP_2.3.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014.

Sites consultados

http://www.comscore.com/por/Insights/Press-Releases/2012/1/Facebook-Blasts-into-Top-Position-in-Brazilian-Social-Networking-Market?cs_edgescape_cc=BR>. Acesso em: 14 out. 2017.
http://www.vidaempoesia.com.br/gregoriodematos.htm.> Acesso em 28 maio 2018.
https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10156112319443833&set=a.10150390604283833.408317.524068832&type=3&theater.>Acesso em 18 abril 2018.
https://www.facebook.com/profahelenasemclass/photos/a.984711468252887.1073741828.984704831586884/1133196046737761/?type=3&theater> Acesso em 10 abril 2018.

SESSÃO TEMÁTICA

MEMÓRIA SOBRE FILIAÇÃO E LAÇOS DE CONSAGUINIDADE E/OU AFETIVIDADE NO SEIO FAMILIAR

FLÁVIA DAVID VIEIRA
EDVANIA GOMES DA SILVA

Introdução

O trabalho consiste na análise da memória e dos discursos que circularam/circulam acerca da legitimidade dos filhos, com base nos critérios de afetividade e consanguinidade/hereditariedade, quando do julgamento do processo judicial n. 0066340-98.2012.8.19.0001, processo que tramitou na cidade do Rio de Janeiro, em 2012, e que discute a disputa da guarda de uma criança de 02 (dois) anos de idade, entre os pais adotivos e os pais biológicos. Busca-se verificar qual elemento primordial legitima um filho enquanto membro de uma família: se a perpetuação do sangue/transmissão de características da família ou se a afetividade.

O *corpus* do trabalho é composto por alguns excertos que fazem parte do dito processo e que materializam o(s) discurso(s) das partes envolvidas e do judiciário, no intuito de verificar a memória que marca o filho a partir do lugar que este assume na sociedade contemporânea.

Para tanto, precisamos, de antemão, compreender que o lugar ocupado pelos filhos no século XXI decorre de modos historicamente constituídos ao longo dos séculos, que traçam distintas formas de olhar e pensar sobre a criança e a posição por ela ocupada no seio familiar. Neste intuito, visitamos os principais teóricos que tratam dos filhos e da criança, com base nos aportes teóricos da Análise do Discurso.

Ademais, a posição assumida pela criança, e, no caso de nosso estudo, pelo filho, não se trata de uma questão que surge agora, de modo que nos arvoramos a pesquisar o lugar ocupado pelo filho desde a história medieval até a data de hoje. A pesquisa foi desenvolvida, contudo, com base na perspectiva de história descontí-

nua, proposta por Foucault (1972 [1969]). De fato, não há que se pensar em uma reconstituição da história envolvendo os filhos, como se esta pudesse ser linearmente recomposta, acontecimento por acontecimento. História essa que irromperia de forma horizontal, progressiva e lógica no tempo. A história é, segundo Foucault (1972 [1969]), marcada por rupturas e descontinuidades, e, portanto, é imprevisível e está em constantemente mutação.

Para discutir o que se entende por memória discursiva, conceito chave neste trabalho, a contribuição de Courtine (2009 [1981]) é essencial. O autor, em *Análise do Discurso Político*, explica o conceito de memória discursiva a partir da leitura de Foucault. Em *Arqueologia do Saber*, Foucault (1972 [1969]) apresentou as quatro características do enunciado, tido como unidade elementar do discurso e como uma função de existência. Ao propor essas características, o referido autor trata do que ele chama de domínio associado do enunciado. Ainda de acordo com Foucault (1972 [1969]), um enunciado se relaciona com enunciados coexistentes, os quais ele retoma, transforma e reformula, possibilitando que este enunciado produza efeitos de memória em relação aos outros.

Promovendo um deslocamento na conceituação proposta por Foucault, Courtine (2009 [1981]) defende que "a noção de memória discursiva diz respeito à *existência histórica do enunciado* no interior das práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos" (COURTINE, 2009 [1981], p. 105-106, Grifos do autor). É no jogo entre uma memória e sua irrupção na atualidade que se dá o funcionamento do que Courtine (2009 [1981]) denomina de efeito de memória. O efeito de memória estaria posto na relação entre interdiscurso e intradiscurso, isto é, na relação entre a formação de uma memória e a sua formulação na atualidade.

Tal efeito ocorre porque, segundo o autor, os enunciados "existem no *tempo longo de uma memória*, ao passo que as 'formulações' são tomadas *no tempo curto da atualidade de uma enunciação*" (COURTINE, 2009 [1981], p. 106, Grifos do autor). Neste sentido, pensar memória, sob o ponto de vista discursivo, seria pensar de que forma os enunciados se inscrevem historicamente e quais processos de conflito e de significação que deles decorrem. É nessa perspectiva que analisaremos o tema proposto.

Breve análise do filho e da criança: do mundo medieval ao mundo contemporâneo

No livro *História Social da Criança e da Família*, Ariés (2016[1960]) estuda o surgimento de uma nova configuração de família na era moderna, a partir da análise de sociedades medievais, com enfoque, sobretudo, no papel desempenhado pela criança no interior das famílias. Tal análise nos ajuda a compreender, por via indireta, o lugar que o filho ocupa(va) nas famílias ao passar dos séculos.

Ao analisar a arte medieval (fotos e pinturas encontradas em diversos museus), o autor constata que, até os séculos XII e XIII, a infância não era efetivamente conhecida, ou, pelo menos, não era representada: "É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo" (ARIÈS, 2016[1960], p. 17). Nas pinturas e obras de artes analisadas, as crianças eram retratadas como homens, distinguindo-se dos adultos apenas pelo tamanho. Não havia, portanto, nenhuma característica infantil nos retratos analisados. Assim, verifica-se que em grande parte das civilizações arcaicas, existia uma espécie de rejeição às características e morfologia infantil.

Foi por volta do fim do século XIII que as crianças passaram a ser representadas com feições mais próximas do que conhecemos, passando a serem desenhadas, sobretudo, como anjos, influência direta do menino Jesus, que inspirou a representação inicial da infância. Ainda segundo Ariès (2016[1960]), foi nos séculos XV e XVI que essa iconografia religiosa da infância começou a ceder espaço para uma representação mais leiga, em que se ressaltava a criança em suas atividades cotidianas, junto à sua família, sugerindo a ideia "de que na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos" (ARIÈS, 2016[1960], p.21).

Já numa análise centrada na história do Brasil, Ramos (2008, p. 20), discorrendo sobre a situação das crianças que chegaram ao Brasil por meio de embarcações portuguesas, no século XVI, considera que embora seja uma característica latina a afetuosidade, tal não era o quadro quando da epopeia marítima, fato atribuído à alta mortalidade infantil, presente desde a Idade Média, e que acabava por interferir na relação estabelecida entre adultos e crianças:

> A expectativa de vida das crianças portuguesas, entre os séculos XIV e XVIII, rondava os 14 anos, enquanto "cerca da metade dos nascidos vivos morria antes de completar sete anos". Isto fazia com que, principalmente entre os estamentos mais baixos, as crianças fossem consideradas como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas (RAMOS, 2008, p. 20 – aspas do autor).

DEL Priore (2008), ainda analisando a condição da criança no Brasil entre o período colonial e imperial, se depara com a escassez de palavras para defini-la, exatamente em razão da instabilidade e ao auto índice de mortalidade que marcaram o período estudado, "o certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança" (DEL PRIORE, 2008, p. 84).

Há de se considerar, ainda, o lugar do filho no contexto escravagista brasileiro, cuja existência, sob o ponto de vista de sobrevivência, era mais irrelevante ainda. Os nascimentos dessas crianças eram bem-vindos, já que transformavam suas mães em possíveis amas-de-leite, capazes de amamentar os filhos dos senhores, ainda que pouco restasse para seus próprios filhos. Como o aleitamento materno era considerado importante, numa época de grande mortalidade infantil, as escravas, no período de aleitamento, chegavam a ser alugadas. Entretanto, para o exercício de tal função, era irrelevante a sobrevivência do filho da escrava (SCARANO, 2008, p. 114).

Goés (2008, p.180) informa que os registros da época demonstram que poucas crianças escravas atingiam a fase adulta e, quando sobrevivam, muitos deles perdiam seus pais ainda em terna idade. Além disso, muitas crianças escravas eram doadas entre famílias ou alforriadas, com correlato desaparecimento do registro dos pais, de modo que havia verdadeira quebra de vínculo entre eles.

A insignificância atribuída à criança começou a desaparecer no século XVII, e a perda de uma criança, embora ainda frequente, vai deixando de ser um evento natural. As crianças então passaram a ser retratadas mortas, como forma de serem lembradas e de se fixar os seus traços. São várias fotografias, que despontam desde o fim do século XVI, as quais registram famílias inteiras reunidas, sendo que, dentre as personagens retratadas, algumas já se encontravam mortas quando da pintura. Ariès (2016[1960]) chega a firmar que tal espécie de retrato "marcou portanto um momento muito importante na história dos sentimentos" (2016[1960], p. 23).

O Século XVII, segundo Ariès (2016[1960]), impressiona pela quantidade de pinturas com imagens de famílias, normalmente com todos os membros reunidos, incluindo aqui vivos e mortos, todos representados na mesma pintura. Tais pinturas traduzem "o imenso progresso do sentimento da família" (ARIÈS, 2016[1960]. p. 140). O próprio autor associa o sentimento de família com o sentimento de infância.

Ainda nesta mesma linha de raciocínio, Boto (2002) solidifica esse entendimento, que mais interessa ao estudo ora proposto, porque identifica uma íntima ligação entre "a nova sensibilidade atinente à criança" e a "configuração de um novo modelo de família" (BOTO, 2002, p. 21), verificada a partir do século XVII, com o desencadeamento do movimento humanista. Interessa-nos particularmente essa ligação, já que o objeto deste trabalho não consiste em olhar para a criança como objeto de estudo autônomo, mas para criança ocupando o seu lugar de filho, o seu significado no interior da família e os sentimentos que esses filhos despertam nos pais, irmãos e demais integrantes do núcleo familiar.

Mauad (2008, p. 140) também se valeu dos registros fotográficos registrados no Brasil Imperial para tentar elucidar a relação dos adultos com os filhos, entendendo que tais registros representam um lugar de memória, capazes de perenizar uma dada geração. No período mencionado, os sentimentos, em relação ao nascimento e a morte das crianças, parecem ter se intensificado, conforme se verificou em fotos e diários da época, que registram imagens de pais desolados com a perda dos filhos, ou anotações extremamente amarguradas, que demonstram a intensidade de sentimentos que os pais nutriam em face de suas crianças. Estes registros "revelam a dimensão que o afeto por uma criança havia tomado, já nos primeiros anos do século XIX" (MAUAD, 2008, p. 157).

Ocorre que, à medida que desperta essa nova identidade familiar, os sentimentos que vinculam os membros da família uns aos outros também passam a ser de acolhimento e de proteção. Estes novos sentimentos interferem, diretamente, no lugar ocupado pelo filho, tanto dentro do seu núcleo familiar quanto na sua representação social. Verificamos que a criança passa a estar amparada não apenas pelos laços de sangue, mas, também, pelos de afetividade.

Em todo caso, a família moderna, então, é aquela que baseia na afeição toda a realidade familiar (ARIÈS, 2016[1960], p. 162). A afetividade "consciente"[1], nascida pelos laços de intimidade, figura como elemento que mantém vivo o vínculo entre as pessoas unidos por laços familiares. O filho passa a ser insubstituível, sua perda irreparável, incapaz de poder ser substituído por outros filhos, como ocorria nas famílias medievais. Os filhos passaram a ser elementos indispensáveis para o sentimento de família. A essa família intimista, afastada dos círculos sociais, Ariès (2016[1960]) chama de família moderna[2], marcada pela igualdade entre os filhos, suprimindo os privilégios da primogenitura (ARIÈS, 2016[1960], p. 188). O sentimento de casa, portanto, seria outra face do sentimento de família.

Na conclusão de seu trabalho, Ariès 2016[1960], ao resumir suas disposições sobre a família medieval, afirma que a "família cumpria uma função – assegurava a transmissão da vida, dos bens e dos nomes – mas não penetrava muito longe na sensibilidade" (ARIÈS, 2016[1960], p. 193). Contudo, ainda segundo o referido autor, mais tarde, "a família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão de bens e nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas" (ARIÈS, 2016[1960], p. 194). Há, pois, um deslocamento

1. Ariès discorre em seu texto sobre a sociabilidade, que por muito tempo se contrapôs ao sentimento familiar, mas que nos séculos XVI e XVII não mais interferiu sobre "uma afetividade nova, ou ao menos consciente, entre pais e filhos" (ARIÈS, 2016[1960], p. 184). Embora não expressamente dito, o autor sugere que a afetividade sempre existiu nestas relações, embora as partes nem sempre tenham tido consciência dela.

2. A família moderna se dissocia da família social do século XVII exatamente pelo grau de sociabilidade atribuída a cada uma delas. Explica-se: enquanto a família social incluía, além da família conjugal, "uma clientela de servidores amigos e protegidos" (ARIÈS, 2016[1960], p. 180), a família moderna, "separa-se do mundo e opõe à sociedade o grupo solitário dos pais e filhos. Toda a energia do grupo é consumida na proteção das crianças, (...)"(ARIÈS, 2016, p. 189) - a família passa a ser uma sociedade fechada, ela surge, portanto, à medida que a sociabilidade se retrai. Essa família mais restrita ao núcleo familiar que o autor chama de família moderna.

da consanguinidade, da hereditariedade, da transmissão de bens, para a afetividade. No entanto, esse deslocamento não é absoluto, ao contrário, se reconfigura o tempo todo.

Seja qual for a função da família, ou os vínculos mais fortes, não se pretende, de modo algum, definir certo "determinismo" entre a primazia do afeto sobre o sangue, ou vice-versa, ou nas relações entre pais e filhos biológicos e adotivos. Em outras palavras, não se pretende defender que determinado vínculo entre pais e filhos possui, sob o ponto de vista da memória, mais solidez e segurança que outro. O objetivo deste trabalho é, ao contrário, analisar os discursos mobilizados no estudo de caso que nos dispusemos a investigar para identificar, na complexidade dos fatos e discursos ali produzidos, como os elementos tramados ao longo dos séculos são mobilizados e retomados, reconfigurando uma memória acerca dos filhos.

Analisando a questão com base na noção de memória discursiva, verificamos que a própria representação de filho e, por conseguinte, a configuração da família a ele associado, sofre, ao longo da história, franca transformação. Nesta perspectiva, podemos supor que os efeitos de sentido atribuídos ao filho são produzidos na relação com as diversas práticas historicamente instituídas ao longo da descontinuidade histórica.

Memória discursiva no Caso “R”: breve análise de alguns enunciados do processo 0077913-36.2012.8.19.0001

O processo objeto de estudo deste trabalho refere-se a disputa judicial em face da menina ‘R’, disputa essa que se deu entre os pais adotivos e os pais biológicos da referida criança. A menina teria sido entregue, desde o nascimento, pela mãe biológica (à época o pai desconhecia a existência da gestação) ao casal adotivo, que assumiu a guarda de criança desde o terceiro dia de vida.

Segundo relatam os autos, um mês após o nascimento de ‘R’, a mãe biológica assinou declaração de anuência, manifestando livre vontade de dar a criança para adoção. Os pais adotivos, então, ingressaram, em 24 de outubro de 2011, com uma primeira ação judicial de Adoção Consensual[3].

Ocorre que, em audiência, a mãe biológica informou que não tinha mais interesse em entregar a menor, tendo informado a identidade do pai da criança, que, por sua vez, ao saber do ocorrido, também pretendia reaver a menor, não aquiescendo com a adoção. Este processo, portanto, foi extinto sem julgamento do mérito, em 06 de março de 2012, face a ausência de consentimento da mãe biológica que consistia, por sua vez, no fundamento da ação.

Assim, ainda com a guarda da menina, o casal ingressou com Ação de Adoção cumulada com Destituição do Poder Familiar[4], tendo sido neste processo que coletamos o *corpus* do presente trabalho, que consiste na linha de argumento mobilizada pelos sujeitos que ocupam o lugar de partes interessadas e dos julgadores. Vejamos, a seguir, alguns excertos vinculados às diferentes partes do processo:

3. A Ação foi proposta com base no artigo 166 do Estatuto da Criança e Adolescente - ECA (adoção consensual). Para que a adoção fosse concretizada, neste caso, era preciso o consentimento judicial da mãe (já que até então o pai biológico da criança era desconhecido).

4. Esta nova ação foi manejada com fundamento no artigo 169 do ECA, que pressupõe a perda ou a suspensão do poder familiar como pressuposto lógico da medida principal de colocação em família substituta.

Os pais adotivos

> **Trecho 1**: (...) os autores sempre se empenharam em proporcionar a R. todo o amor e cuidados necessários ao seu pleno desenvolvimento. Já a genitora, desde sua gravidez, sempre manifestou rejeição à criança. Dos depoimentos prestados, não podemos concluir que seja melhor e mais adequado para R. a reintegração ao convívio materno. R. se encontra plenamente adaptada a família dos autores, considerando-os verdadeiros pais que são, bem como, sua família extensa, tios, avós. Retirar essa criança do convívio com a família dos autores, será a medida inadequada e que ira trazer muitos sofrimentos e traumas psicológicos para o resto da vida dessa criança.

No excerto acima, verifica-se que a argumentação principal mobilizada pela parte se baseia no amor, cuidado necessário ao desenvolvimento da criança, adaptação plena à família e no suposto trauma/sofrimento que o rompimento do vínculo causaria à criança. Em contraposição, argumenta-se que houve a rejeição da mãe materna, demonstrada desde a gravidez. Outro elemento encontrado no excerto, que marca uma memória sobre o elemento da consanguinidade/hereditariedade, é a afirmação de que a criança os considera "como verdadeiros pais".

A expressão, que significa "como se fossem os verdadeiros pais", já remonta a um pré-discurso[5], um constituído que implica em saber que, de fato, não são verdadeiros pais da criança (porque pai verdadeiro aqui estaria atrelado ao vínculo biológico), mas funciona como se assim fosse.

No entanto, o principal elemento que embasa o argumento do casal adotante, para firmar o lugar de pais, é a afetividade: para além da consanguinidade, a hereditariedade que marcam o conceito de família natural, biológica, existiria um

5. A noção de pré-discurso mobilizada neste trabalho é aquela defendida por Paveau (2007), que assim o define: "(...) eu os defino como um conjunto de quadros pré-discursivos coletivos que têm um papel instrucional na produção e interpretação do sentido em discurso. São quadros de saber, de crença e de prática que não estão disponíveis apenas no espírito dos indivíduos e na cultura dos grupos (é sua natureza representacional), mas estão distribuídos, no sentido cognitivo desse termo, nos ambientes materiais da produção discursiva (sua natureza prática e mesmo técnica...) (PAVEAU, 2007, p. 318)

elemento mais importante, preponderante, que fixa o lugar do filho na família: o afeto.

Os pais biológicos

> **Trechos 2**: Imperioso ressaltar que os pais jamais praticaram qualquer fato que pudesse ensejar a destituição do poder familiar, não sendo provada qualquer conduta prevista no artigo 1638 do Código Civil. Os pais biológicos, novamente de maneira incisiva, buscaram a reinserção familiar de R., obtendo decisão favorável no TJRJ, que só não foi executada porque os autores se ocultaram, não atendendo a intimação judicial /.../ Ademais, R. tem dois irmãos, e o eventual deferimento da adoção violará frontalmente o artigo 28, §4º do ECA, que impede a separação do grupo de irmãos. Por isto pugna pela reinserção familiar de R. junto a sua família natural, medida que atenderá aos interesses superiores da criança /.../.

Sob o ponto de vista do lugar de pais biológicos, o principal elemento mobilizado pelo casal é a consanguinidade, os laços de sangue, de hereditariedade, os quais constituem a chamada família natural. A expressão, 'família natural', várias vezes retomada ao longo do excerto acima, que marca a argumentação dos pais biológicos, também remonta a um pré-discurso, um constituído que implica em afirmar, implicitamente, o oposto: a família adotiva não seria normal (anormalidade).

Retoma-se, portanto, o elemento da consanguinidade e da hereditariedade que marcam o conceito de família natural, biológica, e que fixaria, primordialmente, o lugar do filho na família.

Os magistrados: primeira e segunda instâncias de julgamento

Trecho 3: Em que pese o desejo dos genitores de assumirem a guarda imediata da adotanda, verifica-se que esta não tem qualquer vínculo afetivo com aqueles, visto que, desde que saiu da maternidade, encontra-se sob a guarda dos requerentes, ou seja, há mais de um ano. Com efeito, a retirada imediata da adotanda do lar, no qual ela se sente protegida, indubitavelmente lhe causará dano.
(...)
O que efetivamente restou demonstrado nestes autos é que (Mãe Biológica – retirei o nome), movida por uma instabilidade emocional, muito provavelmente decorrente de depressão pós-parto não conseguiu enfrentar a chegada de R. sozinha, já que naquele momento, encontrava-se separada de seu companheiro e pai da menina.
(...)
Não resta duvida de que os autores amam a menina, e a tem como filha, mas hoje foi observada uma resistência injustificada, especialmente por parte do autor (Pai Adotivo– retirei o nome), que, a todo momento, se mostrou inflexivo com a possibilidade de se fazer um acordo, para o bem de R., não protelando mais algo que era inevitável, ou seja, a reintegração familiar. Em seu depoimento pessoal chegou a afirmar que não entregou R. por entender que (Mãe Biológica – retirei o nome) tinha que ser responsável e manter o apalavrado, parecendo aos olhos deste julgador, que a sua recusa se dava mais por vaidade do que por amor a menina.
(...)
Tanto os autores como os réus apresentam expectativas legítimas e, cada qual a seu modo, apresenta razões capazes de sensibilizar o julgador. No entanto, é impositivo que a solução dada à presente demanda corresponda àquilo que melhor atenda aos interesses da menor envolvida, mesmo que isso seja frustrar e trazer dor e sofrimento às partes, até porque isso acontecerá em qualquer das alternativas que prevaleça.
(...)

> É certo que, diante da efetiva impossibilidade dos pais biológicos criarem seus filhos, os adotivos suprem tal lacuna, como também é indubitável que o fluxo natural é que a família se estruture para oferecer o melhor aos filhos. Ora, se a genitora manifestou seu arrependimento meses depois de entregar a criança, deve-se dar a ela uma nova chance de exercer a maternagem e assegurar a menor o seu direito fundamental de estar no seio de sua família natural em companhia de seus genitores e irmãos.

Conforme demonstram os excertos, na resolução do processo, o pedido de adoção formulado pelos pais adotivos foi julgado improcedente, tendo sido determinada a reintegração da menor à família biológica. A decisão foi objeto de inúmeros recursos, no entanto, o Tribunal, em decisão colegiada, manteve a decisão.

Pelas análises dos elementos extraídos dos excertos, verifica-se que ambos os critérios foram mobilizados nos discursos dos magistrados: ora enfatizando o afeto, ora o vínculo de sangue. Assim que a ação foi distribuída a primeira decisão exarada nos autos enfatiza o vínculo afetivo, a proteção da criança e o dano eventual causado pela separação. À medida que o processo foi sendo instruído, passou-se a discutir o lugar ocupado pela mãe biológica, tendo o órgão julgador enfatizado, por diversas vezes, o estado puerperal em que esta se encontrava, não acolhendo a tese de abandono formulada pelos autores do processo.

Seguindo o julgamento, o magistrado, afirmando que embora não desconheça o fato dos pais adotivos amarem a criança (aspecto afetivo), argumenta que a não devolução da menor parece se amparar mais na vaidade do que no amor. Passa-se, neste momento, pela desconstrução do laço afetivo, inserindo, na ordem das ideias, uma suspeita em torno dos sentimentos demonstrados pelos pais adotivos.

As expressões, *lacuna*, *fluxo natural*, *família natural*, *melhor atenda aos interesses da menor*, várias vezes retomadas ao longo do texto judicial, também retomam a memória de que os laços adotivos (baseados apenas na afetividade, portanto) apenas supririam uma lacuna, um vazio, deixado pelos laços legítimos de sangue. Com base do excerto analisado, portanto, a família natural seria aquela que consegue aliar a afetividade à consanguinidade, o que confere legitimidade ao vínculo pais e filhos.

Considerações finais

Na análise, verificamos uma tendência a um maior contrabalanceamento do afeto e do sangue como elementos de igual importância para conferir legitimidade aos filhos no seio familiar, embora, ao que parece, ainda prevaleça, com amparo na memória das sociedades medievais, o peso do sangue, como elemento de maior importância, tendo sido este o critério usado no processo judicial n. 0066340-98.2012.8.19.0001, que concede a guarda de uma criança de 2 (dois) anos de idade, que vivia desde o nascimento com os pais adotivos, aos pais biológicos, com o fundamento de que "(...), deve-se dar a ela *(se referindo à mãe biológica)* uma nova chance de exercer a maternagem e assegurar a menor o seu direito fundamental de estar no seio de sua **família natural** em companhia de seus genitores e irmãos" (grifos nossos).

Portanto, vê-se que diferentes efeitos de sentido sobre o lugar do filho circulam na sociedade e se configuram e reconfiguram com base nas condições de possibilidade em que estão inseridos. Nesse sentido, as transformações em relação ao lugar ocupado pelo filho demonstram que na sociedade atual, assim como na sociedade medieval e na sociedade moderna, as relações entre pais e filhos estão vinculadas às condições políticas, culturais e religiosas que alteram constantemente a visão social sobre tais lugares.

Referências

ARIÈS, P. 1960. *História social da infância e da família*. Trad.: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 2016.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M.C.; KUHLMANN JR, M. (Orgs.) *Os intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-58.

COURTINE, J-J. 1981. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o Império. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil.* 6 ed. São Paulo. Contexto. 2008, p. 84-106.

FOUCAULT, Michel. 1969. *A Arqueologia do Saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1972.

GÓES, José Roberto e FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, M.D. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 6ª. ed. São Paulo. Contexto. 1996.

MAUAD, A. M. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, M.D. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 6 ed. São Paulo. Contexto. 2008, p. 137-76.

PAVEAU, M-A. *Os pré-discursos:* sentido, memória e cognição. São Paulo: Pontes, 2007.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das crianças no Brasil.* 6ª. ed. São Paulo. Contexto. 2008, p. 19-54.

SCARANO, J. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. 6ª. ed. São Paulo. Contexto. 2008, p. 107-36.

SESSÃO TEMÁTICA

MODERNIDADE E INFÂNCIA NA POÉTICA DE MANOEL DE BARROS

ELAINE DA SILVA CARVALHO DONATO[1]
RICARDO MARTINS VALLE[2]

Introdução

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado "A poética do Espaço da Infância em Manoel de Barros: *Os Exercícios de Ser Criança*" (2017) e procura analisar a integração da poética manoelina nos problemas modernos em relação à linguagem e aos impasses da literatura no mundo contemporâneo, bem como a presença da infância, temática maior que atravessa toda a obra de Manoel de Barros. Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica baseada, principalmente, nos estudos de Perrone-Moysés (1998), Barbosa (2005), Paz (2013) sobre poesia moderna e na fenomenologia da infância de Gaston Bachelard (1881-1962) – pilar fundamental para a discussão da concepção de infância na obra manoelina, tendo também como fundo, outros estudos para se pensar a modernidade e a infância, tais como as contribuições teóricas de Barthes (2007), Paz (2013), Korczak (1984). Manoel, ao tempo em que revela um universo poético cheio de fragmentações, revigora os sentidos da linguagem e do mundo, apresenta ao leitor uma poética que resiste à imagem de uma vida codificada, que elege a natureza e a infância como fontes primordiais e reinicia a experiência do mundo através linguagem, como fazem as crianças. Resistência a um horizonte de desenraizamento de todas as modalidades

1. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens- PPGCEL, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Vitória da Conquista.

2. Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo – USP, professor do curso de Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. Integra o corpo docente do Programa de Pós- Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – UESB, Campus de Vitória da Conquista.

de pertencimento simbólico, o retorno à infância é uma saída a que a Poesia moderna recorrerá, um retorno para o uno, para a totalidade selvagem da infância.

Das rasuras da modernidade à infância na poética de Manoel de Barros

O texto literário moderno, enquanto expressão da linguagem "humana" como quer ser, não é um mecanismo de diversão nem um saber especializado. Resultante histórica das práticas letradas arruinadas com o fim do "antigo regime", a invenção poética é um discurso que ganha materialidade através do trabalho com a linguagem, entendida como traço de propriedade do humano. O texto literário é um objeto "em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana [...]" (BARTHES, 2007, p.12). Roland Barthes, ao anunciar em sua aula inaugural no *Collège de France* que "a língua é fascista", sugere ao mesmo tempo uma resistência frente ao lugar hermeticamente fechado da linguagem, como um sistema semiológico de categorias naturais e necessárias: a invenção poética moderna constituiu-se muitas vezes em um espaço de liberdade possível, não fora ou além do poder da linguagem, mas no *interior da própria linguagem*. Essa "válvula de escape" que permitiria conhecer esse *não lugar* da língua, seria uma fuga por meio de uma estratégia essencialmente linguística. Para Barthes, essa fuga, "essa trapaça salutar" (Ibidem., p.16) é a Literatura.

Nesse sentido, e desde os pré-romantismos, o discurso literário seria uma forma de utilização da linguagem que não se submete pacificamente à dominação pelos poderes instituídos da tradição. A modernidade da criação poética propõe linguagens indômitas, jogos que se querem ilimitados com as palavras, que obedecem não a quaisquer regras, nem se submetem passivamente às estruturas fixas, ou apenas relativamente móveis, da língua de uso. Neste jogo o autor é relativamente livre para escolher e criar sua própria maneira de representação da realidade, ou de produção de realidades *fictas*. No caso do poeta Manoel de Barros, produção de suas *des*realidades, como *in*define. A escrita poética moderna e seus efeitos elusivos de para-realidades ficcionais instabilizam os códigos de expressão e representação no campo literário e resultam em sucessivas rupturas de uma linguagem indomesticável.

Na modernidade, as possibilidades da desobediência dão à linguagem poética energia para o que parece ser uma luta pela própria sobrevivência como campo simbólico, de alguma forma relevante para determinadas formas de sociabilidade, na sociedade das superficialidades imagéticas das celebridades, das respostas enfáticas, da cultura do consumo e do descarte, resta a fragmentação universal de tudo que nem chegou à unidade. Por pertencer à sociedade em que "[...] tudo tem de ter serventia ou trazer lucro" (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 30), onde a praticidade, o individualismo, a diluição e fragmentação das relações sociais, "[...] contaminadas pelas relações econômicas [...] se corrompem e se desgastam" (Ibidem.; p. 32), e a linguagem "perde seu valor-ouro e adquire um mero valor venal. " (Ibidem.; p. 32), a Literatura moderna descobre-se em crise, mas, em contrapartida assume o papel instaurador de uma inquietação que, ao invés de tranquilizar o leitor, dando-lhe respostas e interpretações rasas, oferece-lhe enigmas com múltiplas possibilidades de significação.

A Literatura contemporânea apresenta-se como uma linguagem intransitiva, cercada de impasses, resultante das complexas condições impostas pela vida moderna. E é isso o que promove uma poesia inquietante, "que assume-se como linguagem à parte, não comunicativa, hermética" (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 25). A poesia moderna quase sempre recusa seu caráter funcional, "exige do leitor um esforço sobre-humano para se colocar acima das contingências de sua vida" (MELO NETO, 1994, p.768) e assegura sua existência em meio à máquina capitalista, em meio às significações restritas ao uso funcional da linguagem e da comunicação trivial que costumam reduzir os significantes à coisa à qual se refere, limitando seus significados às estruturas arbitrárias da língua de uso. Institui-se como difusora de enigmas, revela uma linguagem que ao tempo em que implode de significação, cerca-se de malabarismos lógicos e ilógicos. A apreensão do mundo pelo poeta moderno converte-se pura e simplesmente em linguagem, "o poeta, ao ler a realidade através do poema, constrói um espaço em que a linguagem não oferece transparência imediata: a sua univocidade está limitada pelo jogo possível das imagens utilizadas" (BARBOSA, 2005, p. 21).

O poema moderno, então, volta-se sobre os próprios mecanismos, em um movimento de rotação sobre o próprio eixo, "expõe a nu os mecanismos profundos da própria linguagem" (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 122). A invenção poética

torna-se uma força de criação de novas realidades, elusivas, mas esteio de quase todo o discurso da arte moderna.

A poética moderna é moderna porque consegue ser também sua própria crítica, à medida em que questiona permanentemente sua própria natureza, suposta na entidade anti-antropológica "linguagem humana"[3] (PAZ, 2013), universal para discursos de ciências da linguagem. A poesia moderna define-se pelos indefinidos fluxos de negação e afirmação de novos começos. Assenta-se sobre a ideia de que cada indivíduo é potencialmente o criador de ao menos uma *nova origem*, o que é uma contradição de termos, mas o inefável quando se torna loquaz, vira um monstro de sete cabeças com cinco mil bocas cada uma. Acolhido no seio de um mediano mercado de supérfluos, pequeno burguês, que ajudou a sustentar a primeira revolução industrial, o agregado da forma-mercadoria denominado *novo*, aponta para o futuro enquanto a origem é um passado. O presente, um pretérito do futuro como as nações de etnia europeia civilizaram todas as aldeias. A vida pré-datada entranhada na carne do cotidiano dos anos requer um discurso que mesmo ficcionalmente, a liberte desse encadeamento violento da autonomia, no tempo das decantadas e excepcionalmente violadas liberdades individuais. Nos discursos de estética, o indivíduo tocado pelo espírito de seu tempo é uma máquina de invenção poética a conjugar esse paradoxo que permite que a *novidade* causada por efeitos de linguagem se confunda com a *originalidade*, a demiúrgica propriedade que lhe permite a operação de instaurar uma Origem, essa conversão do não-ser. Envoltos de tensões, complementaridades, analogias, encruzilhadas, intertextualidades, combinações insólitas, jogos deformantes, justaposição e abstração de objetos, seres emergem da precária estabilidade dessa rede de signos instabilizadores da linguagem que a poesia moderna se constitui. Buscando tensionar as práticas de si que configuraram a vida do homem moderno, para o poeta moderno nada é descartável se não as formas fixas, os usos úteis dos seres em funções previstas. Deslocados de sua condição de uso, os objetos como que se enchem de um espírito por meio do que em quase tudo o poeta pode ativar uma intrínseca potência para a poesia,

3. *Cf.* PAZ, Octavio. *Os filhos do barro***:** do romantismo à vanguarda. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

principalmente os objetos despercebidos da maioria, aquilo que o poeta Manoel de Barros chama “inutensílios”: latas enferrujadas, pregos, cacos, pentes velhos, afinal, “o que é bom para lixo é bom para a poesia” (BARROS, 2013, p.137)

Pensar a literatura e especialmente a linguagem poética hoje é, então, pensar numa trama de signos labiríntica e circular, entremeada por fios de diversas texturas e matérias, que ora se revelam ora se cruzam ou se bifurcam, sempre num movimento rotativo sobre o próprio eixo; trama na qual são exigidos do leitor, além de sua presença, suas experiências leitoras e o exercício contínuo de perscrutação, já que há no texto moderno permanentes diálogos com outras obras e com as próprias estruturas internas da linguagem, sendo necessário rastrear os entrelugares do texto para se tecer alguma rede de significações e inaugurar alguma experiência de leitura.

Comumente, a crítica literária delega à poesia atual um caráter obscuro, que advém das próprias circunstâncias encontradas pela literatura para subsistir na modernidade, pois ela não mais serve de aporte didático ao leitor. O poema moderno surge como um não acalanto, “o poema não é para ser usado. O poema não é um objeto de consumo. O poema é um objeto de produção. Objeto de criação. Produção de Linguagem [...]” (ANTÔNIO, 2002, p.46). O poema se apresenta como caminho possível para que o homem consiga assim como ele, inscrever-se na história perante um universo de rápidas e sucessivas reconstruções. Leitores de poesia, hoje, encontram-se deslocados no eixo frenético da modernidade, mas é nos meandros desse mesmo frenesi que o poeta atua, enlaçando objetos comuns e transformando-os em matéria de poesia.

É esse o exercício primordial da poética de Manoel de Barros. As contradições da modernidade apresentam-se na obra do poeta à medida em que revela ao leitor um universo poético fraturado, espelha o caos de uma realidade desencantada pela diluição das balizas morais e pela dispersão dos postulados éticos, dos códigos de valores, pelas crises identitárias, pelas relações líquidas e fugidias.

Reagente ao caos, Manoel busca o verbo original, dá ao signo novas dimensões de linguagem, “ desacostuma” a língua, brinca com os significados, *entortece* a gramática, *des*começa e recomeça o signo, como se apreendesse o primeiro anseio da criança que está prestes a balbuciar as primeiras palavras. Exercício agudo e crítico de metalinguagem, a poesia de Manoel de Barros reflete ou reflexiona sememas,

rebate a fonologia das palavras, em sufixações anárquicas; inquire como menino a arbitrariedade do signo e realiza a giz transfigurações imersas na plenitude mítica da motivação total da linguagem, como uma língua angélica. Se à primeira vista sua poesia parece sem compromisso, essa impressão é logo deixada de lado diante de sua engenhosa construção poética: Manoel está todo o tempo investigando o seu próprio fazer poético, *repete, repete, até ficar diferente*.

A modernidade da poesia manoelina eclode desde a subversão da linguagem, o desregramento de sentidos, o fracionamento do sujeito lírico em vários eus que *com pedaços monta um ser atônito,* as paródias, a repetição – *dom do estilo*, a intertextualidade, a estética do ínfimo, do insignificante que, na esteira de Baudelaire, parte do lixo, de tudo que a sociedade descarta e transforma em material poético até a presença constante, em seus versos, de diálogos com poetas modernos anteriores, como Baudelaire e Rimbaud, Oswald e Bandeira.

A verdade é que essa arte de *des*concertar a palavra até infantizá-la, essa poesia que dá ares às inquietações da vida moderna, também retoma as pulsões mais primordiais do ser; e essa retomada se dá porque se trata de uma poética em que a infância assume lugar especial. Manoel de Barros faz do exercício de sua escrita um jogo lúdico, um "brincar de poetar" e ao beber na fonte da infância conduz sua poesia em direção ao encantamento. Barros não nos fala de uma infância qualquer, mas de uma infância que é lugar de memória reinventada, espaço possível para a rememoração do vivido e fértil para o devaneio poético. O poeta pantaneiro faz uma poesia que corresponde muito proximamente ao pensamento do filósofo francês Gaston Bachelard (1988, p.93), para quem "há sempre uma criança em todo adulto, o devaneio sobre a infância é um retorno à infância pela memória e imaginação".

As imagens poéticas presentes na poesia manoelina, atestam a manifestação da infância como estado durável, imóvel, que parece permitir ao homem o reencontro com sua natureza primitiva, ontológica, a poesia como um recuo ao puro *ser*, o exercício livre da linguagem como uma reinstauração dos estados mais primários do estar no mundo. Com Gaston Bachelard e Manoel de Barros, pensamos a infância como condição de existência humana mediante a qual o adulto entra e permanece no mundo.

A nossa escolha pela teoria bachelardiana passeia por vias contrárias ou paralelas ao que mais amplamente se atribui ao conceito infância, mas, sem o intuito

de negá-las. Para Bachelard (2009), existe uma infância sonhada, que acessada por meio do devaneio poético, ultrapassa a categoria temporal e toma o espaço como centro de referência. O filósofo não desconsidera que há infâncias rejeitadas, sofridas e também não as idealiza ingênua ou acriticamente. Contudo, sublinha que a infância de que trata é uma infância cósmica, do ser da linguagem em seus primeiros e primordiais contatos com o Universo, e a criança, o ser cósmico em totalidade.

A infância aqui tratada é aquela silenciosa de que fala Bachelard, como dimensão subjetiva da intimidade incomunicável senão pela poesia, lugar de memória e imaginação, espaço possível para a rememoração do vivido em solidão e espaço aberto ao devaneio poético[4].

Ao contrário do pensamento bergsoniano, Bachelard admite que a memória em si, possui lacunas. Nas suas bases filosóficas, a memória é a faculdade do ser em sua totalidade cósmica, que habita em nós nas continuidades e descontinuidades de nossa infância. A "Imaginação e Memória aparecem em um complexo indissolúvel [...]" (Ibid., p.99), desempenham papéis fundamentais e determinantes para que se ocorra o devaneio poético que retoma a infância como experiência, como ruptura do tempo e da história, como espaço que se situa no desconhecido, fora da demarcação temporal, visto que "[...] para constituir a poética de uma infância evocada num devaneio, cumpre dar às lembranças sua atmosfera de imagem" (Ibid., p.99).

Nesse sentido, a infância não se fixa num tempo determinado. O tempo pode ser imaginado, construído descontinuamente. O passado de nossas experiências, imaginação e devaneios rememorado,

> [...] não é simplesmente um passado da percepção. Já num devaneio, uma vez que nos lembramos, o passado é designado como valor de imagem [...] Então a Memória e a Imaginação rivalizam para nos devolver as imagens que se ligam à nossa vida (Ibid., p.99).

4. O devaneio, em Bachelard é um estado de alma, "uma fuga para fora do real" (2009, p.05), um fenômeno natural, transcendente. Diferente do sonho, no devaneio há uma interferência da consciência. No devaneio poético, ao contrário do sonho, todos os sentidos são despertados, "o devaneio poético escrito, conduzido até dar à página literária, vai ao contrário, ser para nós um devaneio transmissível, um devaneio inspirador, vale dizer uma inspiração (...)" (Ibid., p.07).

Os devaneios voltados para a infância podem findar-se em si mesmos como uma pura rememoração de um estado estável de ser, ainda que perdido, mas também se comunicam por meio da poesia. De acordo com Bachelard:

> [...] o devaneio voltado para o nosso passado, o devaneio que busca a infância, parece devolver vida a vidas que não aconteceram, vidas que foram imaginadas. O devaneio é uma mnemotécnica da imaginação. No devaneio retomamos contato com possibilidades que o destino não soube utilizar. Um grande paradoxo está associado aos nossos devaneios voltados para a infância: esse passado morto tem em nós um futuro, o futuro de suas imagens vivas, o futuro do devaneio que se abre diante de toda imagem redescoberta (Ibid., p.106-106)

Os devaneios sobre os quais fala Bachelard não devem ser confundidos com a objetividade da recordação do passado, narrativas curiosas de casos da própria infância, colhido na boca de adultos e refundido sequenciadamente em imagem de falsa memória de situações vividas, nas quais o enunciador é no fundo um adulto que observa e, diegeseticamente, relata a sucessão eventos que causam algum tipo de efeito surpreendente, ou gracioso. Com efeito, nestas espécies de lembranças objetivadas da infância, a criança é menos sujeito que objeto da narrativa. Mesmo quando um adulto narra suas próprias peripécias infantis, aquele personagem infantil que as relata sequenciadamente é principalmente o herdeiro adulto de uma narrativa que outros adultos deixaram sobre si, que somente por isso não se perdeu. Ou que por isso manteve-se só nessa esfera da objetividade da infância relembrada passiva e objetivamente.

A memória infantil, no sentido que escolhemos aqui – por sua relação com a poética particularmente estudada, isto é, a partir da filosofia final de Bachelard para chegar à poesia da vida inteira de Manoel de Barros –, é outra coisa. Recusa-se ao tempo e mesmo ao signo linguístico, ainda que poeticamente se submeta a ele. O devaneio poético que ambos pretendem fazer aparecer como fenômeno poético e humano é imerso no espaço e no silêncio, com poucos sinais de linguagem verbal, memória íntima e sensorial efetiva de insondáveis afetos sem nome, de percepções circunscritas, um devaneio que não se conta para ser compreendido nem mesmo

sentido, evocado pela escrita poética como forma privilegiada de acesso às sintaxes movediças e à morfologia libertária dos usos primitivos da língua.

A poesia manoelina opõe-se às regras linguísticas socialmente institucionalizadas. Ao rejeitar a função "normal" da Língua, constantemente usada para fins de comunicação, aproxima-se da postura libertária característica da natureza infantil diante da linguagem: a criança tem uma maneira livre de lidar com as palavras ao aprender a falar. Ela inverte estruturas, desregula a ordem sintática e semântica, constrói expressões ilógicas e inusuais, ignora as pétreas lições gramaticais para alcançar o "acriançamento das palavras". A liberdade e a criatividade que tornam único o tempo da infância são confirmadas pelo poeta em poemas como:

> As crianças eram livres de gramáticas e
> podiam ficar em qualquer posição.
> Por forma que o menino podia inaugurar.
> Podia dar às pedras costumes de flor.
> Podia dar ao canto formato de sol.
> E, se quisesse caber em uma abelha, era
> só abrir a palavra abelha e entrar dentro
> dela.
> Como se fosse a infância da língua.
>
> (BARROS, 2013, p.395).

Barros fala especificamente de uma infância que é lugar de memória, território fértil para o devaneio poético. Para Rossoni (2008, s/p), trata-se de uma poética que é capaz de promover "[...] fertéis reencontros com instâncias pueris, perdidas nas convencionalidades humanas". Constitui-se como uma escrita que aparentemente se quer fácil, simples e descompromissada, mas que por meio da brincadeira com a linguagem infantil –– com a *"língua de brincar*" –– se torna uma poética complexa: há nos versos manoelinos repetições sintáticas, rítmicas, semânticas. O resultado são seus devaneios verbais:

> [...] uma marca muito forte de Barros, que não só os liga à criança, mas também a bêbados e loucos. Seus devaneios linguísticos destroem a sintaxe de tal maneira que poderíamos até neles perceber semelhanças com os processos estilísticos das vanguardas europeias, como o Cubismo e o Surrealismo (TORRES, 2015, p.33).

O poeta transgride morfologia e sintaxe, motiva a convenção do signo linguístico, deslocando classes gramaticais, transformando por exemplo adjetivos e substantivos em verbos ou produzindo afixações imprevistas: *"monumentam", "deslimites", "despalavra", "desherói", "deslendo"*. Uma máquina estilística de produzir neologismo. Sua subversão linguística simpatiza com a crítica *naïf* à escolarização do mundo, produzindo um dos efeitos mais recorrentes em sua poesia: o deslocamento do discurso civilizatório, seu rebaixamento, sua culpa nos desconcertos do mundo, essa tópica antiga. O menino retirado de seu interior "disaprende" na cidade grande, os símbolos da totalidade da pertença infantil. A regência persegue a oralidade em "voltou *de* ateu", fazendo entender ateu como um tipo comportamental de cidade grande, que a sabedoria analfabeta de raiz repudia. A resistência do personagem, poeticamente trabalhada na linguagem simples da velha do interior, demonstra a percepção de uma tensão, que inquieta a poesia de Manoel de Barros:

> [...]
> Nhanhá está aborrecida com o neto que foi estudar
> No Rio
> E voltou de ateu
> –– Se é pra disaprender, não precisa mais estudar [...]
>
> (BARROS, 2013, p.16)

Barros viola normas, ou incorpora desvios, desordenando relações sintáticas e semânticas. As fraturas comparecem, a violência perpassa o devaneio verbal que acessa a infância cósmica, mesmo na sua negação:

> Usado por fivela, o homem tinha sido escolhido,
> Desde criança, para ser ninguém e nem nunca.
>
> (BARROS, 2013, p.157)

Nessa brincadeira tão séria de "entortecer" palavras, a fivela torna o menino homem, como um batismo de anulação, como uma eleição para a insignificância. Enviesar as palavras, eludir os significados, tensionando a língua até que as palavras alcancem o "*grau de brinquedo*", é um instrumento infantil de resistência à injustiça. Korczak (1984)[5] fala da profunda indignação infantil frente à injustiça. Ao infantilizar a língua para forjar o *ethos* dominante de sua poética, Manoel está longe de uma ingênua sublimação da infância, ele apenas assume seu olhar "para baixo", que resultará numa linguagem dita "de baixo", ou "para cima". Sua escrita foi sempre primordialmente para adultos, mas não apenas como um gênero no mercado editorial, sua poesia sempre associada às crianças é um gesto inquisitivo para o reino dos adultos que ele rejeita como gesto afirmação de identidade. Inventa brinquedos de palavras, diz coisas desimportantes, repete temáticas e imagens, afirma as inutilidades da poesia, mas ambiciona desestabilizar a racionalidade adulta, desmoralizar a desatenção adulta, apontar suas contradições. Uma pesquisa sensível poderia descobrir uma *minima moralia*, em sua obra, uma ética que tem como fulcro a liberdade discursiva (lógica, sintática) que a criança possui até que lhe seja roubada com maior ou menor violência, em muitos ou muitíssimos instantes de perplexidade, que inevitavelmente craquelam a unidade cósmica da infância. Sempre que recorda a infância, associa suas lembranças à reflexão sobre a criação poética, e de certa forma mitifica o próprio desvio que, ainda criança, soube tomar, evitando adultizar-se. O recordar em Manoel de Barros é invenção de si, por meio do reencantamento dos espaços da infância, é um exercício de afirmação de identidade em face do invasor adulto, da introdução da anti-primitividade civilizatória, da necessidade arbitrária dos negócios dos homens que faz desaparecer a necessidade íntima entre as coisas que a criança constrói para si como rede de controle do próprio universo.

5. *Cf.* KORCZAK, Janusz. **O Direito da criança ao respeito**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1984.

Considerações finais

A infância bachelardiana afeita às escutas e aos silêncios, é ativa, criadora. É naturalmente poética. É para acessar essa infância sonhada, cósmica, que Manoel de Barros nos inquieta por meio de seus poemas. Seu universo poético expressa a incompletude e o nada, denuncia a abstração do presente, o excesso de planos e de memórias mal resolvidas, é um novo *Menosprecio de Corte y Alabanza de Aldea*, um menosprezo da *civitas*, da sociabilidade urbana, e um elogio do *rus*, da grosseria saudável que encantou o romantismo alemão. Ao mesmo tempo em que *desinventa* objetos, exalta *inutensílios* e afirma a pequenez do homem ante a grandiosidade da natureza e das coisas ínfimas, Manoel busca o tempo da primeira infância, retoma-o por meio da imaginação. A criança ali está, pronta para limpar os olhos do poeta quando eles se *sujam de civilizações.*

Referências

ANTÔNIO, Severino. *A UTOPIA DA PALAVRA*: Linguagem, poesia e educação: algumas travessias. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. In: *Os pensadores.* Trad. Antônio da Costa Leal. São Paulo: Nova Cultural,1988.

_____. *A poética do devaneio*. Trad. Antônio de Pádua Danesi.3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BARBOSA, João Alexandre. *As Ilusões da Modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2013.

BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CASTRO, Afonso de. *A poética de Manoel de Barros:* a linguagem e a volta à infância. Brasília: Universidade de Brasília, 1991.

MELO NETO, João Cabral de. *Da função Moderna da Poesia*. In: Obra Completa. Volume único. Organização: Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas Literaturas:* Escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Inútil Poesia e outros ensaios breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ROSSONI, Igor. *Fotogramas do Imaginário:* Manoel de Barros. Salvador: Vento Leste, 2007.

TORRES, Alan Bezerra. *Manoel de Barros:* a poética da infância e dos espaços. Curitiba: Appris, 2015.

SESSÃO TEMÁTICA

MUSICALIDADE COMO INSTRUMENTO DE ENSINO: EXPLICAÇÕES LINGUÍSTICAS E COGNITIVAS PARA A RELAÇÃO ENTRE PROCESSAMENTO DOS SONS E DESEMPENHO NA LEITURA E NA ESCRITA

DENISE VIANA SILVA[1]
HAYDEÉ GARCEZ ZAMILUTE[2]
RONEI GUARESI[3]

Introdução

Por um lado, sabe-se que a expressão musical acompanha o desenvolvimento de nossa espécie; por outro, o processamento auditivo é importante componente relacionado à aquisição e ao aprendizado da inicial da leitura e da escrita. Diante disso, este estudo se propõe a fazer revisão de literatura que explore as variáveis *desempenho linguístico* e *expressão musical* e correlacionar as variáveis *desempenho inicial em leitura e escrita* e *entonação* em 18 sujeitos em processo inicial de alfabetização.

Como hipótese, entendemos que a experiência musical se encontra estreitamente relacionada ao desenvolvimento do processamento auditivo, aspecto caro à consciência fonológica e à aquisição e ao aprendizado do sistema alfabético. Temos ainda que a prática musical, planejada e não gratuita, em classes iniciais da educação formal, pode favorecer o desenvolvimento de muitas competências que, direta ou indiretamente, colaborarão ao aprendizado desse sistema.

Entendemos que a consolidação de uma competência cultural tão complexa quanto a apropriação proficiente da leitura e da escrita envolve o codesenvolvimento

1. Psicóloga, mestranda do Programa de Linguística da UESB. E-mail: denise.viasil@gmail.com

2. Psicóloga, mestranda do Programa de Linguística da UESB. E-mail: haydeezamilute@gmail.com

3. Psicolinguísta, docente do Programa de Linguística da UESB. E-mail: roneiguaresi@uesb.edu.br

de feixes de variáveis de naturezas diversas, não apenas do âmbito linguístico, mas do cognitivo e do psicossocial, numa relação de intercolaboração e interdependência. Desse modo, tal entendimento não coaduna com a ideia de um módulo de linguagem inato[4], de certa forma independente dos outros componentes linguísticos.

De acordo com a literatura explorada neste estudo, enquanto se trabalha com música, desenvolve-se elementos do âmbito do processamento auditivo, como a escuta, a compreensão, a percepção, o ritmo, o timbre, o tempo, a intensidade, a harmonia, a comparação, a imitação, a criação (MATEIRO, ILARI, 2011; DECKERT, 2012). Provavelmente por isso, estudos (MATEIRO, ILARI, 2011; DECKERT, 2012; EUGÊNIO, ESCALDA, LEMOS, 2012; KRAUS, SLATER, 2015) mostram ser significativa a relação entre exposição musical e aprimoramento do processamento auditivo, entre habilidades linguísticas e processos cognitivos. Isso nos leva a crer que a música age como facilitadora para a aquisição e o desenvolvimento fonológico, e para a aquisição e o aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Interessa-nos neste estudo, particularmente, a educação musical vocalizada, haja vista que nosso foco está na análise da colaboração de competências da musicalidade ao aprendizado do nosso sistema de escrita. Cabe a ressalva que, para o desenvolvimento da educação musical vocalizada, não são necessários instrumentos musicais, geralmente onerosos e, ainda, infelizmente, distante dos lares de famílias com renda inferior na nossa sociedade, que são os mais atingidos pelas consequências da não proficiência em leitura e escrita da língua materna.

Acreditamos que certo conjunto de técnicas/exercícios musicais/músicas (cantigas, etc.), se não suficientes, colaboram na apropriação pela criança de nosso sistema de representação escrita da Língua Portuguesa, em especial de crianças oriundas de situação de vulnerabilidade social e/ou de estatuto social baixo, como assim denomina Morais (2014).

4. Na clássica obra *Aspects of the Theory of Syntax,* publicada em 1965, Noam Chomsky expôs os princípios do que veio a ser chamado de Gramática Gerativa, paradigma que revolucionou a Linguística como área de conhecimento. De acordo com Chomsky, há um dispositivo de aquisição inato da linguagem (*Language Acquisition Device*), e isso justificaria o fato de a criança adquirir aspectos estruturais de tamanha complexidade em tão pouco tempo e com estímulos tão pobres.

Fundamentação teórica

Para melhor compreensão do processo de aquisição e aprendizagem da leitura e da escrita e sua relação com a musicalidade, é imperativo tratar de aspectos do processamento auditivo e suas implicações dentro das muitas etapas do processo inicial de aquisição e aprendizado da leitura e da escrita. Em revisão de literatura, o processamento auditivo é definido como a parte do sistema nervoso auditivo, mais precisamente sistema auditivo periférico e central, que é capaz de decodificar e compreender a fala (LEMOS, 1999; NEVES, SCHOCHAT, 2005; ENGELMANN, FERREIRA, 2009). Uma ordem de ações de um ato comunicativo, que possibilita a comunicação a partir das vias sonoras, se inicia pela recepção dos estímulos sonoros, perpassa por detecção, reconhecimento e integração dos sons até que, por fim, se planeje uma resposta. Em linhas gerais, o processamento auditivo dispõe de três diferentes momentos: a percepção auditiva, que capta os sons das palavras; a discriminação auditiva, que forma grupos de sons a partir de suas semelhanças; e a memória auditiva, que tanto armazena quanto recupera informações importantes acerca dos sons captados (CAPELLINI, GERMANO, CARDOSO, 2008).

O processamento auditivo é definido também como uma habilidade cognitiva que se modifica, otimiza e amadurece ao longo do tempo (EUGÊNIO, ESCALDA, LEMOS, 2012). Assim, é esperado que tal habilidade em um bebê não seja tão elaborada quanto a de uma criança aos 5 anos de idade, que por sua vez, a tem menos desenvolvida ao ser comparada a um adulto. Embora haja consonância acerca do gradativo amadurecimento do sistema envolvido no processamento auditivo, alguns pesquisadores defendem a tese de que o mesmo se desenvolve até os 4 anos de idade, enquanto outros defendem que o processamento auditivo se desenvolve até os 6 anos de idade (ENGELMANN, FERREIRA, 2009).

Problemas e distúrbios no processamento auditivo em crianças podem apresentar relações com déficits na fala (CHANDRASEKARAN, KRAUS, 2010) e com problemas de leitura e atrasos na linguagem, entre outras dificuldades na aprendizagem escolar (MACHADO *et al*., 2011). Scherer (2008) salienta que, na aquisição no aprendizado da escrita, o ensino formal se faz necessário. Na aquisição da modalidade oral, o fato de a criança ser criada em um ambiente linguístico auditivamente estimulante é, em situação normal, suficiente para a aquisição da fala. Todavia, con-

forme o renomado neurocientista Dehaene (2012), a escrita é uma invenção cultural recente de nossa espécie para a qual o cérebro não evoluiu. Logo, a simples exposição à escrita não é, em geral, suficiente para aprender a ler e escrever. Para o autor, uma das condições para aprender a ler e escrever é a associação grafema-fonema, sendo necessário tanto o desenvolvimento de capacidade de analisar e sintetizar fonemas, quanto manipular a ortografia da língua.

Diante disso, é notório que, para o bom desenvolvimento do processo inicial de aquisição e aprendizagem da leitura e da escrita, as funções executivas (doravante FE) atuam de maneira determinante e são imprescindíveis para o sucesso do aprendizado. Contudo, a atuação ocorre numa espécie de via de mão dupla, ou seja, assim como colaboram para a aquisição e o aprendizado da escrita, o processo de ensino igualmente aprimora o desenvolvimento das funções executivas (PIPER, 2013).

Uma importante FE a ser citada é a Memória de Trabalho (doravante MT), a qual Piper (2013) destaca como sendo responsável por armazenar e reter temporariamente a informação enquanto uma determinada atividade está sendo realizada, oferecendo suporte às tarefas cognitivas, como, por exemplo, a leitura e a escrita. A autora explica ainda que a MT possui grande influência na aprendizagem, uma vez que, além de manipular informações novas advindas das vias sensoriais, se relaciona com a memória de longo prazo, acessando o conhecimento já armazenado.

Baddeley e Hitch (1974) propuseram um modelo que considerava que a MT era composta por três subsistemas: o executivo central, responsável pelo controle atencional e por regular os processos cognitivos e dois subsistemas auxiliares, a alça fonológica e o esboço visuoespacial, responsáveis pelo processamento e pela manipulação de quantidade limitada de informações específicas. Posteriormente, Baddeley (2000) acrescentou ao modelo um quarto componente, denominado de *buffer episódico*, um sistema de armazenamento temporário responsável por integrar dados de diferentes fontes, e é a partir do qual as informações evocadas da memória de longo prazo se tornam conscientes. Baddeley (2003) explica que a alça fonológica processa as informações verbalmente codificadas. Segundo o autor, a memória fonológica viabiliza o armazenamento temporário dos resultados do processamento fonológico para a decodificação de palavras durante a leitura e a codificação durante a escrita.

Nesse intento, o aprendizado da leitura está relacionado com a aquisição da habilidade de decodificar uma palavra (habilidade de identificar cada palavra de forma separada) e a habilidade de compreender um texto escrito, realizando uma conexão entre as ideias e o conhecimento já existente na memória de longo-prazo. A alça fonológica da MT mostra-se, então, um componente fundamental nesse processo (UEHARA, LANDEIRA-FERNANDEZA, 2010).

Quando nascemos, não estamos competentes no âmbito da musicalidade ou no uso proficiente da leitura e da escrita (GORDON, 2012). Ao contrário, aprendemos a partir das condições maturacionais do desenvolvimento e dos estímulos que recebemos. Contudo, há uma diferença salutar: enquanto a música, fortemente relacionada à linguagem verbal (DECKERT, 2012), acompanha a evolução de nossa espécie e, por isso, supõe-se um cérebro inatamente mais preparado à sua aquisição, a escrita é uma invenção cultural relativamente recente e seu aprendizado só foi possível por meio de um processo que Dehaene (2012) denomina de *reciclagem neuronal*. Talvez por isso a proficiência em leitura e escrita deve ser resultado de ensino direto das correspondências entre fala e escrita, pois não há condições cognitivas desenvolvidas especificamente para a aquisição de sistemas de escrita. Em geral, os sistemas alfabéticos representam a fala no âmbito de seu componente fonológico, isto é, a rigor, cada som que produzimos, a princípio, tem uma correspondência escrita (GUARESI, 2017), embora não haja "transparência plena entre grafemas e fonemas na Língua Portuguesa, afinal, a escrita representa a fala, mas não exatamente tal qual como percebida" (GUARESI, 2017, p. 39).

Dado as exposições acima, um aspecto caro para aquisição e aprendizado inicial da leitura e escrita é um processamento auditivo acurado (LEMOS, 1999; NEVES, SCHOCHAT, 2005; ENGELMANN, FERREIRA, 2009; MACHADO *et al.*, 2011). O exercício de postar a voz para a produção mais aguda ou mais grave, para alcançar o tom pretendido, para a produção mais harmoniosa possível numa cadência específica, pode favorecer o desenvolvimento da competência leitora e escrita. Seguindo as evidências da reciclagem neuronal (DEHAENE, 2012), exercícios de canto ou técnica vocal promovem maior robustez das interconexões eletroquímicas e resultam em maior acurácia no processamento auditivo, consequentemente, favorecendo, dentro do campo cognitivo, o aprendizado inicial da leitura e da escrita.

As fonoaudiólogas Mayra Lopes Eugênio, Júlia Escalda e Stela Maris Aguiar Lemos (2012), ao analisarem pesquisas nacionais e internacionais referentes ao desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música, relatam que há estudos que apresentam "relação estatisticamente significante entre música e aprimoramento do processamento auditivo, desenvolvimento linguístico, a aquisição e desenvolvimento fonológico e do aprimoramento cognitivo" (EUGÊNIO, ESCALDA, LEMOS, 2012, p. 1000). Em um estudo nacional, as autoras apontaram que

> Os resultados demonstram que a prática musical exerce influência positiva sobre habilidades auditivas avaliadas nos testes de memória sequencial verbal e não-verbal com quatro estímulos sonoros e na tarefa de apreciação musical, com significância estatística (EUGÊNIO, ESCALDA, LEMOS, 2012, p. 998).

Contudo, as mesmas destacaram estudos divergentes (FORGEARD et al., 2008; CARDILLO, 2008), quanto às inter-relações entre música e habilidades comunicativas, metalinguísticas e auditivas, embora todos apontem para uma relação positiva entre as variáveis. Diante desse cenário cientificamente diverso, para avaliar variáveis citadas, empreendemos estudo mais detalhado a seguir.

Metodologia

Foi realizada inicialmente revisão de literatura que explorou a relação entre as palavras-chave *processamento auditivo* e/ou *musicalidade* (ou seus componentes: ritmo, afinação, entonação, etc.) e desempenho em testes de *leitura* e *escrita*. As variáveis avaliadas neste estudo[5] foram: nível de escrita, leitura e aspectos relacionados à afinação vocal. Foi obtido uma amostra de 18 crianças (meninos e meninas) matriculadas no 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública situada no interior da Bahia. Em coleta individual, cada criança ouviu uma mesma sequência de estímulos, composta por um mesmo segmento linguístico (lá) reproduzido por diversas vezes nos seguintes tons: sol, sol, mi, dó, dó, mi, sol, sol, sol, mi, ré. Em se-

5. Este estudo é resultado de um estudo piloto e isso justifica o número reduzido de participantes.

guida, era solicitado à criança que repetisse a sequência. Tal reprodução era gravada para posterior avaliação da afinação vocal a partir dos softwares Audacity (para seleção dos segmentos da produção oral) e pela ferramenta APTuner 3.08 (para identificação do tom da produção oral). Por meio desse procedimento, foi possível identificar a quantidade de desvios de tons produzidos com base nos tons da sequência apresentada à criança. Para avaliação da Leitura e da Escrita foram aplicados, respectivamente, os testes: PROLEC e Subteste de Escrita do TDE. Os parâmetros utilizados para avaliar a correlação dos dados foi o Coeficiente de Pearson, e para interpretá-los, foi adotada a proposta de Dancey e Reidy (2006).

Resultados e análise

Os dados das crianças avaliadas revelaram correlação negativa e significativa entre desempenho em leitura e afinação vocal, e também entre desempenho de leitura e afinação vocal, conforme pode ser visto na Tabela 1.

Tabela 1. Índice de correlação entre as variáveis entonação, leitura e escrita.

	PROLEC	SUBT. DE ESCRITA	ENTONAÇÃO
PROLEC (leitura)	1	0,81	- 0,76 (*p*= 0,0001)
SUBT. DE ESCRITA		1	- 0,72 (*p*= 0,005)
ENTONAÇÃO			1

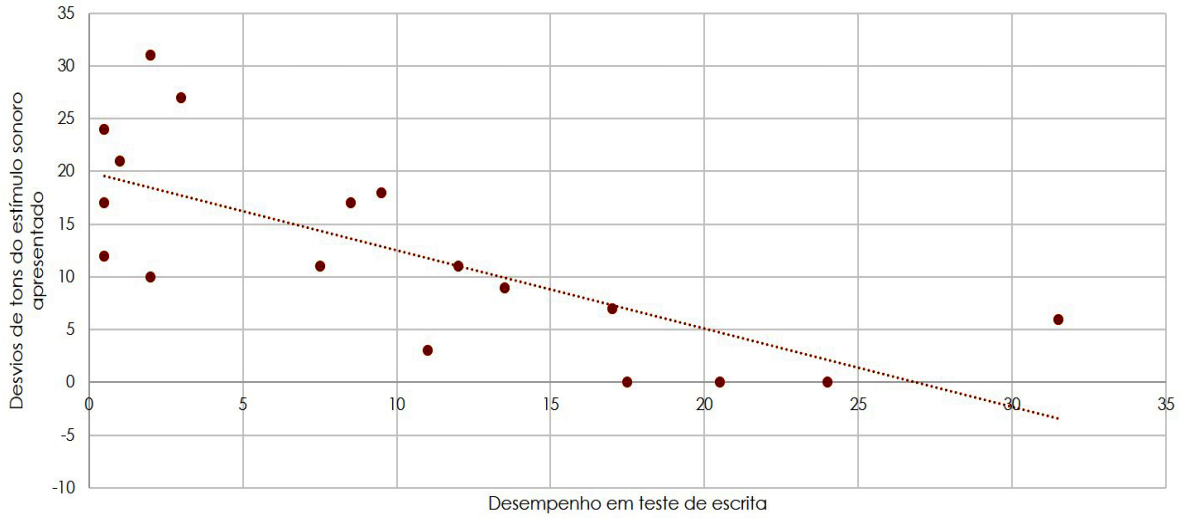
(Fonte: Os autores)

Seguindo os parâmetros de Dancey e Reidy (2006), que avaliam resultados entre 0 a 0,1 ou -0,1 como correlação ínfima; 0,3 ou -0,3 como correlação fraca; até 0,6 ou –0,6 como correlação moderada, e acima disto como correlação forte, observamos entre a *entonação* e dados em desempenho em teste de *leitura* (PROLEC) uma correlação negativa de 0,76, ou seja, uma correlação forte. Da mesma forma, os dados de *entonação* e do teste de *escrita* (TDE) mostraram valor de -0,72, indicando

também uma correlação negativa forte. Ou seja, os dados levantados neste estudo mostram estreita relação entre as variáveis avaliadas.

No Gráfico 1, o gráfico de dispersão dos indivíduos avaliados segundo as variáveis desvios de tons em relação ao estímulo sonoro apresentado (eixo vertical) e desempenho em teste de escrita (Subteste do TDE) (eixo horizontal), observa-se que os sujeitos estão próximos da reta de tendência, o que mostra a relação importante entre *afinação vocal* e desempenho no teste de *escrita* nos participantes, já que quanto maior o desempenho no Subteste de Escrita, menor o número de desvios de tons.

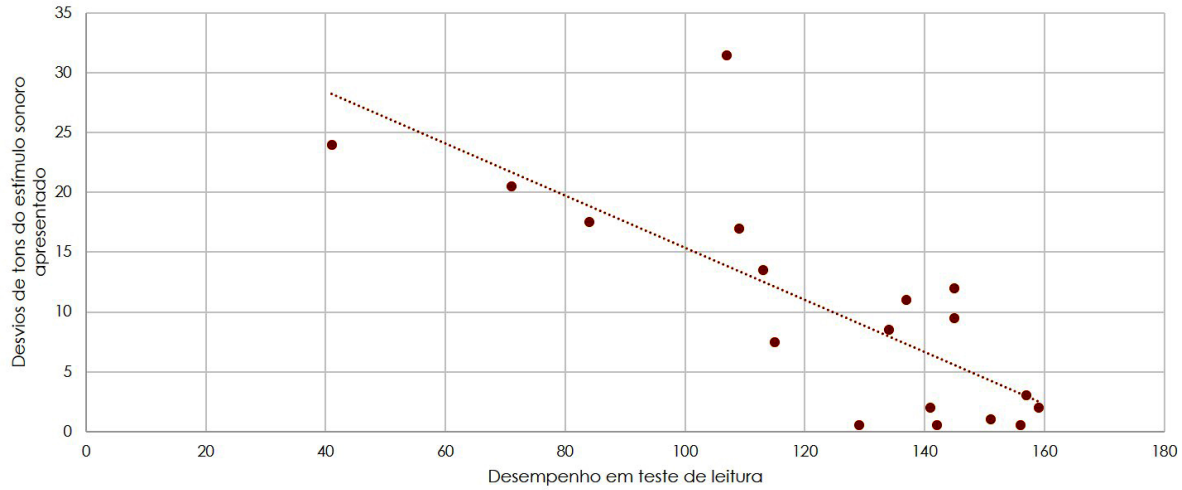
Gráfico 1. Dispersão dos sujeitos avaliados considerando as variáveis desvios de tons e desempenho em escrita



Fonte: Os autores.

O Gráfico 2 mostra a dispersão dos indivíduos avaliados segundo as variáveis *desvios de tons* em relação ao estímulo sonoro apresentado (eixo vertical) e desempenho em teste de *leitura* (eixo horizontal). É possível visualizar igualmente a estreita relação entre *afinação vocal* e o desempenho no teste de *leitura* nos participantes, já que quanto maior o desempenho em *leitura* (PROLEC), menor o número de *desvios de tons* encontrados.

Gráfico 2. Dispersão dos sujeitos avaliados considerando as variáveis desvios de tons e desempenho em leitura.



Fonte: Os autores

Os resultados de nosso estudo estão de acordo com os de Machado *et al.* (2011) e Capellini, Germano e Cardoso (2008), os quais apontam para uma correlação significativa entre as habilidades do processamento auditivo e o desempenho em leitura e escrita. Tais resultados sugerem interferência direta dos processos auditivos na percepção de aspectos acústicos, temporais e sequenciais dos sons para formação de uma representação fonológica estável (CAPELLINI, GERMANO, CARDOSO, 2008), condição para a aquisição e o aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Em consonância com descobertas de Engelmann e Ferreira (2009), a forte correlação entre as variáveis aqui avaliadas permite hipotetizar que profissionais que usam estratégias interventivas com base no processamento de estímulos sonoros podem ser bem sucedidos na tarefa de minimizar ou mesmo superar eventuais dificuldades acentuadas de aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Deste modo, assim como sugerido por pesquisas internacionais (CHANDRASEKARAN, KRAUS, 2010; KRAUS, SLATER, 2015), os achados deste estudo, ao relacionarem estreitamente habilidades de processamento auditivo e desempenho em leitura e escrita, também sugerem que a música pode melhorar habilidades caras ao processo de alfabetização, de modo a favorecer memória de trabalho auditiva, atenção, representação sensorial das principais características sonoras, entre outras.

Considerações finais

Os resultados do presente estudo mostraram que a afinação vocal pode estar associada a maior competência de processamento auditivo, este um aspecto importante na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Com base nestes achados, é possível conjecturar que por meio da prática musical, planejada, precoce e não gratuita, muitas competências podem ser desenvolvidas e, direta ou indiretamente, colaborar com o processo de aprendizagem inicial da escrita da língua materna, bem como em metodologias interventivas, antecipativas e preventivas com crianças nesta etapa, inclusive aquelas que apresentam desenvolvimento atípico no processo inicial de alfabetização.

Intencionamos replicar a metodologia deste estudo em uma amostra mais expressiva de participantes, uma vez que observamos serem estreitas as relações entre as variáveis estudadas e uma amostra maior pode aumentar a fidedignidade dos resultados que ora divulgamos.

Referências

BADDELEY, A. The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in cognitive sciences*, v. 4, n. 11, p. 417-423, 2000.

_____. Working memory: looking back and looking forward. *Nature reviews neuroscience*, v. 4, n. 10, p. 829-839, 2003.

BADDELEY, A.; HITCH, G. Working memory. *Psychology of learning and motivation*, v. 8, p. 47-89, 1974.

CAPELLINI, S. A.; GERMANO, G. D.; CARDOSO, A. C. V. Relação entre habilidades auditivas e fonológicas em crianças com dislexia do desenvolvimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, p. 235-251, 2008.

CARDILLO, G.C. Relationships among prosodic sensitivity, musical processing, and phonological awareness in pre-readers. Speech Prosody: Campinas, ISCA Archive, 2008 apud EUGÊNIO, M. L.; ESCALDA J.; LEMOS, S. M. A. Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional. *Rev. CEFAC* - Set-Out; 14(5): 992-1003. São Paulo, 2012.

CHANDRASEKARAN, B.; KRAUS, N. Music, noise-exclusion, and learning. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, v. 27, n. 4, p. 297-306, 2010.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. *Estatística sem matemática para psicologia.* Porto Alegre: Artemed, p. 178-216, 2006.

DECKERT, M. *Educação musical: da teoria à prática na sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2012.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidadede ler*. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso Editora LTDA, 2012.

ENGELMANN, L.; FERREIRA, M. I. D. C. Avaliação do processamento auditivo em crianças com dificuldades de aprendizagem. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*, v. 14, n. 1, p. 69-74, 2009.

EUGÊNIO, M. L.; ESCALDA J.; LEMOS, S. M. A. Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional. *Rev. CEFAC* - Set-Out; 14(5): 992-1003. São Paulo, 2012.

FORGEARD, M, et al. Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. Plosone Res. 2008;10(3):1-8 apud EUGÊNIO, M. L.; ESCALDA J.; LEMOS, S. M. A. Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional. *Rev. CEFAC* - Set-Out; 14(5): 992-1003. São Paulo, 2012.

GORDON, E. Music Learning Theory. Disponível em https://www.giml.org/. Acesso em: 3 de fev. 2012 apud DECKERT, M. *Educação musical: da teoria à prática na sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2012.

GUARESI, R. *Alfabetização e letramento: é possível qualificar o ensino de língua materna no Brasil?* Curitiba, PR: CRV, 2017.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, v. 11, n. 9, 2014.

KRAUS, N.; ANDERSON, S. A. For Reading Development, Auditory Processing Is Fundamental. *The Hearing Journal*: September 2013 - Volume 66 - Issue 9 - p 40 doi: 10.1097/01.HJ.0000434625.54514.1d

KRAUS, N.; SLATER, J. Music and language: relations and disconnections. *Handbook of Clinical Neurology*, Vol. 129 (3rd series) The Human Auditory System G.G. Celesia and G. Hickok, Editors: 2015.

LEMOS, G. O Processamento Auditivo Central nos Distúrbios Articulatórios. Monografia (Especialização em Motricidade Oral). *Rev. CEFAC*, Fortaleza, 1999.

MACHADO, C. S. S. et al. Caracterização do processamento auditivo das crianças com distúrbio de leitura e escrita de 8 a 12 anos em tratamento no Centro Clínico de Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 504-512, June 2011.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ipbex, 2011.

MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso, 2014.

NEVES, I. F.; SCHOCHAT, E. Maturação do processamento auditivo em crianças com e sem dificuldades escolares. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 17, n. 3, p. 311-20, 2005.
PIPER, FRANCIELI KRAMER. A importância da memória de trabalho para a aprendizagem. *Semana de letras*, v. 13, p. 1-6, 2013.
SCHERER, A. P. R. Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 81-88, jul./set. 2008.
UEHARA, E.; LANDEIRA-FERNANDEZA, J. Um panorama sobre o desenvolvimento da memória de trabalho e seus prejuízos no aprendizado escolar. *Ciênc. cogn.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 31-41, ago. 2010.

SESSÃO TEMÁTICA

NÓS E A GENTE: DIFERENÇAS DE USO ENTRE CORPORA DO PB E DO PE

JOSANY MARIA DE JESUS SILVA[1]
CRISTIANE NAMIUTI TEMPONI[2]

Introdução

Os pronomes "nós" e "a gente" são muito utilizados no Português do Brasil (PB) e no Português Europeu (PE). O uso dos pronomes de 1PP já foi atestado em diversos trabalhos (OMENA, 1986; LOPES, 1999, 2003; RUBIO, 2012; SÓRIA, 2013, dentre outros).

Nesse trabalho, apresentaremos resultados da investigação que fizemos sobre o uso dos pronomes "nós" e "a gente" em amostras da língua falada no Brasil e em Portugal de acordo com a variável Tempo e Flexão Verbal.

No PE, o uso de "nós" acontece na função sujeito junto de verbos flexionados em P4, já em variedades do PB o uso do mesmo pronome na função sujeito acontece tanto com verbos flexionados em P3 quanto com verbos flexionados em P4 indicando ser o sistema de concordância, aliado à flexão verbal, um ponto de grande distanciamento entre ambas as gramáticas.

1. Mestre em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

2. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários e professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

Concordando com a hipótese de Namiuti (2012) e Vieira (2014), postulamos que o pretérito perfeito, por carregar as noções de tempo e modo, além dos traços de pessoa e número (VILLALVA, 2003), é o contexto em que a morfologia "MOS" se mantém fortemente no PB. Esse morfema ("MOS"), no PE, ao contrário do PB, é atestado em tempos em que o paradigma morfológico de tempo é separado do paradigma morfológico de concordância, caracterizando um paradigma de tempo e concordância fortes que também distinguem o uso de uma e outra gramática.

Para esse trabalho, além dessa introdução, abordaremos brevemente, na **seção 1**, sobre o papel da flexão e da concordância na mudança do paradigma pronominal no PB; na **seção 2**, sobre o *corpora* e metodologia utilizados; na **seção 3**, apresentaremos os resultados da investigação e, em seguida, as considerações finais.

O papel da flexão e da concordância na mudança do paradigma pronominal no PB

Galves (1993), buscando localizar a mudança profunda que deu origem às mudanças superficiais no PB, propôs ser o enfraquecimento do morfema de concordância presente na flexão verbal do PB a mudança profunda que afetou a gramática da língua no Brasil, demonstrando que tal mudança na caracterização do morfema "acarreta uma reestruturação da oração subjacente a todas as mudanças superficiais" (GALVES, 1993, p. 388).

Argumenta-se que o enfraquecimento da flexão verbal no PB pode estar relacionado à perda da oposição dos pronomes Tu/você de 2ª pessoa e 3ª pessoa respectivamente, à entrada de "a gente" no quadro pronominal e ao uso do pronome "nós" concordando com verbos na 3PS.

Assumimos, juntamente com Galves (1993), ser o enfraquecimento da concordância verbal um fator importante que contribuiu para a mudança profunda da gramática da língua no PB.

Duarte (1995), por exemplo, postula que a introdução dos novos pronomes reduziu o quadro de flexão verbal e teve como consequência a redução de sujeitos nulos, ou seja, ao substituir o pronome tu e vós por você e vocês, e inserir "a gente" no quadro pronominal de 1PP, o PB perde características da língua pro-drop. A autora parafraseando Roberts (1993), afirma que

> [...] o português brasileiro perdeu a propriedade que caracteriza as línguas de sujeito nulo do grupo pro-drop por força do enfraquecimento da flexão, responsável pela identificação da categoria vazia sujeito em línguas que apresentam uma morfologia verbal suficientemente "rica" para tal processo (DUARTE, 1995, p. 141).

A autora enfatiza que antes havia seis padrões de flexão verbal (exemplo **1**), e que, com a inserção de novos pronomes, o padrão de flexão verbal atual no PB se reduz para três (exemplo **2**) e dois (exemplo **3**).

(1) Padrão antigo de flexão: Eu falo – Tu falas – Ele/ela fala – Nós falamos – Vós falais – Eles/elas falam.
(2) Padrão atual de flexão: Eu falo – Você, ele/ela, a gente fala – Vocês, eles/elas falam.
(3) Padrão atual de flexão no pretérito imperfeito: Eu, Você, Ele/ela, a gente falava – Eles/elas falavam.

Segundo Duarte (1993, 1995, 2003), o quadro reduzido de flexão verbal no PB impossibilitou a recuperação do sujeito e, como consequência, houve maior necessidade de preenchimento do sujeito pronominal.

2. *Corpora* e metodologia

Para investigar a natureza dos pronomes “nós” e “a gente” no Português Brasileiro e Europeu e explicar sua variação no uso foram selecionadas, como *corpora* da pesquisa, entrevistas com amostras de fala popular de variedades do PE e do PB coletadas em outros projetos para a pesquisa linguística.

Para o PB, utilizamos para a análise dois *corpora*:

(1) *corpus* de Fala Popular da Região de Feira de Santana (FPFS), correspondente à comunidade de Paraguaçu, que faz parte da coleção de amostras da língua falada no semiárido baiano que foi produzido pelo projeto “A língua portuguesa no semiárido baiano” (ALMEIDA; CARNEIRO 2008).

As amostras desse projeto foram constituídas nos períodos de 1994 a 2002. Foram analisadas 387 ocorrências. Selecionamos 6 dos 12 inquéritos distribuídos da seguinte forma: Faixa 1: 18-38 anos; Faixa 2: 39-58 e Faixa 3: a partir de 59 anos. Para cada faixa etária foi selecionado dois informantes, um de cada sexo.

(2) *corpus* de Fala Popular da Região de Vitória da Conquista (FPVC), correspondente à comunidade de Vitória da Conquista. Tal *corpus* foi coletado em 2007 por estudantes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), supervisionado e orientado pela Profa. Dra. Cândida Mara Brito Leite (UESB).

Foram analisadas 818 ocorrências. Selecionamos 12 inquéritos distribuídos da seguinte forma: Faixa 1: até 30 anos; Faixa 2: 31-49 e Faixa 3: a partir de 50. Para cada faixa etária foi selecionado 2 informantes de cada sexo.

(3) *corpus* de Fala Popular do Português Europeu. Para análise do PE foram selecionados informantes do *corpus* digital dialetal CordialSin (*Corpus* Dialectal para o Estudo da Sintaxe) (Martins et al., 1999) que compõem 5 localidades: Santo Espírito, Fontinhas, Porto de Vacas, Melides, e Santa Justa. Os inquéritos foram coletados e transcritos nos anos de 2003 a 2006.

Foram analisadas 286 ocorrências. Selecionamos 6 inquéritos, distribuídos da seguinte forma: Faixa 1: 29 e 37 anos; Faixa 2: 42 e 47; e Faixa 3: 60 e 61. Para cada faixa etária foi selecionado 1 informante de cada sexo.

Na análise dos dados de sujeito, para quantificar a explicitude dos pronomes, levou-se em consideração os sujeitos nulos de segunda menção como formas implícitas do pronome lexical que antecede a construção com o sujeito de 1PP não realizado lexicalmente. Consideramos como "nulo" o sujeito de 1PP em sua primeira menção, usando o mesmo critério utilizado para a classificação de Vieira (2014) para o PB e justificado no PE pela aceitabilidade do uso de "a gente" em concordância com verbos de 1PP e no PB pelo uso de "nós" com 3PS.

Resultados

Os resultados atestados para a frequência geral de uso dos pronomes de 1PP revelou, nas variedades estudadas, que tanto no PB quanto no PE os falantes utilizam mais o pronome "a gente" como mostra a tabela 1:

Tabela 1. Frequência geral do uso dos pronomes de 1PP (formas implícitas e explícitas).

CORPUS	**Pronomes sujeito**			
	A gente		**Nós**	
	N. ocor/total	**Frequência**	**N. ocor/total**	**Frequência**
FPFS	301/327	92%	26/327	8%
FPVC	400/579	69%	179/579	31%
FPPE	119/184	65%	65/184	35%

Fonte: Elaborada pela autora.

A tabela 1 atesta, também, que a FPFS obteve maior índice de frequência de uso do pronome "a gente" (92%) em relação ao pronome "nós" (8%). Em segundo lugar, ficou a FPVC com frequência de uso do pronome "a gente" de 69% e do pronome "nós" de 31%. Comparando-se os dados de falas das duas comunidades do PB, é possível observar as diferenças de uso dos pronomes, principalmente em relação ao uso do pronome "nós" (FPFS 8% e FPVC 31%).

Se entre os *corpora* do PB, por um lado, são encontradas diferenças quantitativas significativas quanto ao uso dos pronomes de 1PP, por outro lado, a frequência de uso dos pronomes na FPPE e na FPVC é semelhante. O uso de "a gente" na FPPE foi de 65% e de "nós" 35%, resultado bem próximo à frequência de uso de "a gente" e "nós" na FPVC que obteve 69% e 31% respectivamente.

Tempo e modo verbal

Para a análise do tempo e modo verbal é necessário esclarecer que controlamos igualmente todos os tempos modos nos *corpora*, no entanto destacamos apenas os modos verbais que foram atestados em cada *corpus*.

Na análise dos pronomes de 1PP realizados e não lexicalmente de acordo com o tempo verbal, atestamos os resultados da tabela 2:

Tabela 2. Realização dos pronomes implícitos e explícitos de acordo com o tempo verbal.

FPFS	**A gente**	**%**	**Nós**	**%**	**Nulo**	**%**
Presente (indic. e subj.)	121	66%	12	75%	6	38%
P. perfeito (indic.)	20	11%	2	13%	10	63%
P. imperfeito (indic. e subj.)	43	23%	2	13%	0	0%
P. mais que perfeito	0	0%	0	0%	0	0%
Futuros	0	0%	0	0%	0	0%
Total	**184**		16		16	
FPVC	**A gente**		Nós		Nulo	
Presente (indic. e subj.)	268	77%	91	53%	5	28%
P. perfeito (indic.)	10	3%	36	21%	13	72%
P. imperfeito (indic. e subj.)	68	20%	45	26%	0	0%
P. mais que perfeito	0	0%	0	0%	0	0%
Futuros (subj.)	1	0%	2	1%	0	0%
Total	**346**		172		18	

FPPE	**A gente**		Nós		Nulo	
Presente (indic. e subj.)	53	66%	12	22%	19	31%
P. perfeito (indic.)	7	9%	10	19%	22	36%
P. imperfeito (indic.)	17	21%	31	57%	18	30%
P. mais que perfeito (indic.)	3	4%	1	2%	0	0%
Futuros (subj.)	0	0%	0	0%	2	3%
Total	**80**		54		61	

Fonte: Elaborada pela autora.

A tabela 2 confirma que o pronome “a gente” no tempo presente foi o mais utilizado nas variedades do português. A FPFS e a FPPE apresentaram a mesma frequência de uso do pronome “a gente” no tempo presente com frequência de 66% e a FPVC 77% de uso do mesmo pronome e tempo verbal.

Diante do pronome “nós”, houve variação de preferência de uso entre PB e PE. Verbos no tempo presente foram os mais utilizados pelas comunidades do PB juntamente com o pronome. Na FPFS o percentual de uso de “nós presente” foi de 75% e na FPVC o percentual de uso de “nós presente” foi de 53%. Já na FPPE, o tempo verbal mais utilizado pela comunidade foi o pretérito imperfeito diante do pronome “nós” com percentual de 57% em relação aos outros tempos verbais analisados.

O que se destaca nessa tabela é o uso de “nulos” na FPFS e na FPVC. A frequência de uso é semelhante e acontece apenas com verbos no tempo presente e no tempo pretérito perfeito. A FPFS obteve frequência de 38% diante de “nulo presente” e frequência de 63% diante de “nulo pretérito perfeito” e a FPVC obteve frequência de 28% diante de “nulo presente” e 72% diante de “nulo pretérito perfeito”.

Todavia, o uso de “nulos” se apresenta diferente na FPPE, pois diferentemente das variedades do PB, no PE além do sujeito nulo de 1PP ocorrer com os tempos verbais presente (31%) e pretérito perfeito (36%), ocorre também com o pretérito imperfeito (30%), apontado para uma diferença importante, uma vez que este tempo é morfossintaticamente distinto dos demais. Enquanto o presente e o pretérito perfeito são realizados por um único paradigma flexional (“MOS”) que amalgama as noções de tempo, modo, aspecto, pessoa e número, o tempo pretérito imperfeito

realiza estas noções por meio de dois paradigmas flexionais, um para tempo, modo e aspecto, outro para pessoa e número (VILLALVA, 2003).

A estrutura com "nulo pretérito imperfeito", não apareceu na FPFS e na FPVC, mas aparece constantemente na FPPE (exemplo **1**), o que pode ser mais uma evidência de que se trata de gramática distinta. No PB costuma-se preencher o sujeito diante de verbos no pretérito imperfeito (exemplos **2** e **3**).

> **1)** INF Ainda fizemos assim dois anos. Mas depois começámos a ver que **tínhamos** muito mais lucros a tratar de tomate e arroz que **tínhamos** [...] na oficina de olaria e pensámos [...] em abandonar a oficina. E abandonámos. Hoje já há cerca de vinte cinco, vinte seis anos – não tenho bem, bem isso coiso, mas deve ser isso, tudo, aí uns vinte e seis anos, com certeza. (Inq. 0217, faixa 3, homem, FPPE)
> **2)** Doc: E as brincadeiras naquele tempo como é que era?
> Inf: Era, sempre era boa, não era ruim, não era ruim. Só que também **a gente vacilava** também, os corao chegava, sapecava, entendeu? (Inq. 0179, faixa 2, mulher, FPFS)
> **3)** Um campo de futebol. E esse campo foi [inint], como se diz ali, a menina que mora ali ao lado. E aí **nós pagava** o aluguel, [inint] associação comunitária, associação comunitária, a primeira associação criada pelo MOC foi aqui na Matinna. O sindicato, todo mundo do sindicato é daqui da Matinha. (Inq. 0387, faixa 3, homem, FPFS)

Postulamos, inspiradas em Villalva (2003), que, além do presente, o contexto pretérito perfeito é o contexto em que a morfologia "MOS" se mantém fortemente no PB, por este morfema nestes tempos carregar os traços de tempo, modo e aspecto, além dos traços de pessoa e número. A próxima subseção trará mais resultados neste sentido.

Tempo e flexão verbal

Fizemos também a relação conjunta dos pronomes sujeitos de 1PP realizados e não realizados lexicalmente de acordo com o tempo e a flexão verbal e obtivemos os resultados apresentados na tabela 3:

Tabela 3. Realização conjunta dos pronomes “a gente”, “nós” e “nulos” de acordo com o tempo e flexão verbal.

FPFS	**P3**	**%**	**P4**	**%**
Presente	121	66%	16	53%
P. perfeito	18	10%	14	47%
P. imperfeito	45	24%	0	0%
P. mais que perfeito	0	0%	0	0%
Futuros	0	0%	0	0%
Total	**184**		30	
FPVC	**P3**		P4	
Presente	327	68%	35	66%
P. perfeito	41	8%	18	34%
P. imperfeito	113	23%	0	0%
P. mais que perfeito	0	0%	0	0%
Futuros	3	1%	0	0%
Total	**484**		53	
FPPE	**P3**		P4	
Presente	48	76%	36	27%
P. perfeito	2	3%	37	28%
P. imperfeito	12	19%	54	41%
P. mais que perfeito	1	2%	3	2%
Futuros	0	0%	2	2%
Total	**63**		132	

Fonte: Elaborada pela autora.

A tabela 3 mostra que o tempo presente foi o mais utilizado nos *corpora* diante de verbos flexionados em P3 e P4, com exceção da FPPE que diante de verbos flexionados em P4 utilizou mais o tempo no pretérito imperfeito (41%).

Esses resultados confirmam a hipótese de que a morfologia P4 é favorecida pelos tempos presente e pretérito perfeito em PB e não em PE. Uma vez que, em PE, a maior produtividade de P4 está com o tempo imperfeito, podemos postular que o uso do morfema "MOS" não está condicionado ao tempo.

A flexão verbal mostrou ser um ponto de grande distanciamento entre PB e PE. No PB costuma-se utilizar tanto os pronomes "a gente" como os pronomes "nós" junto com verbos flexionados em P3 (exemplo **4**), já no PE o uso de "nós" geralmente acontece junto com verbos flexionados em P4 (exemplo **5**) indicando ser esse um ponto relevante para diferenciar uma e outra gramática.

> **4)** É, e nós temos que respeitar, né? e aprender a viver com defeito. Ninguém nasce sem defeito. Todos nós temo defeito. E o que é importante é que **nós aprenda** a viver, o que é importante é que **a gente aprenda** a viver com o defeito do outro, que se não aprender fica difícil. (Inq. 0372, faixa 3, homem, FPFS)
>
> **5)** Mesmo para se transportar depois da roda [...] para os lugares de enxugo. **Nós** depois **tínhamos** uma casa grande ali atrás com bancadas – assim no género desta estante – não é? –, mas era tudo em madeira –, aonde secava a louça. Que a louça depois também não... (Inq. 249, faixa 3, homem, FPPE)

Separamos os sujeitos de 1PP de acordo com o tempo e flexão, como mostra a tabela 4. Ao relacionar tempo e flexão, verifica-se que P4 nas variedades do PB, aqui consideradas, acontece exclusivamente nos tempos presente e pretérito perfeito, corroborando, mais uma vez, nossa hipótese. Assumindo como concordância a presença da morfologia P4, estamos de acordo com Villalva (2003) que o morfema MOS, por ser um amálgama de tempo e concordância no tempo presente e pretérito perfeito, sobrevive no PB sendo categoria de tempo forte e concordância fraca nessa língua. No PE, P4 é atestado em todos os tempos, fato que sugere uma concordância forte nessa língua.

Tabela 4. Uso de cada sujeito de 1PP de acordo com o tempo e flexão.

FPFS		A gente	%	Nós	%	Nulo	**%**
Presente	P3	117	64%	3	19%	0	0%
	P4	2	1%	9	56%	5	33%
P. perfeito	P3	18	10%	0	0%	0	0%
	P4	2	1%	2	13%	10	67%
P. imperfeito	P3	43	24%	2	13%	0	0%
	P4	0	0%	0	0%	0	0%
P. mais que perfeito	P3	0	0%	0	0%	0	0%
	P4	0	0%	0	0%	0	0%
Futuros	P3	0	0%	0	0%	0	0%
	P4	0	0%	0	0%	0	0%
Total		182		16		15	
FPVC		**A gente**	**%**	**Nós**	**%**	**Nulo**	**%**
Presente	P3	199	75%	47	32%	0	0%
	P4	0	0%	20	13%	5	28%
P. perfeito	P3	9	3%	31	21%	0	0%
	P4	0	0%	5	3%	13	72%
P. imperfeito	P3	58	22%	44	30%	0	0%
	P4	0	0%	0	0%	0	0%
P. mais que perfeito	P3	0	0%	0	0%	0	0%
	P4	0	0%	0	0%	0	0%
Futuros	P3	0	0%	2	1%	0	0%
	P4	0	0%	0	0%	0	0%
Total		266		149		18	
FPPE		**A gente**	**%**	**Nós**	**%**	**Nulo**	**%**
Presente	P3	48	60%	0	0%	0	0%
	P4	5	6%	12	22%	19	31%
P. perfeito	P3	2	3%	0	0%	0	0%
	P4	5	6%	10	19%	23	38%
P. imperfeito	P3	11	14%	1	2%	0	0%
	P4	6	8%	30	56%	18	30%

P. mais que perfeito	P3	1	1%	0	0%	0	0%
	P4	2	3%	1	2%	0	0%
Futuros	P3	0	0%	0	0%	0	0%
	P4	0	0%	0	0%	1	2%
Total		80		54		61	

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao separar os sujeitos de 1PP de acordo com o tempo e flexão, atestamos que o tempo presente foi mais utilizado diante dos pronomes “nós” e “a gente” no PB, diferenciando-se a flexão do verbo diante do pronome “nós”. Na FPFS, o uso do pronome “nós” foi mais utilizado diante de verbos flexionados em P4 (56%), já na FPVC o uso do pronome foi mais utilizado diante de verbos flexionados em P3 (32%).

O tempo pretérito perfeito nas variedades do PB parece favorecer o sujeito nulo (FPFS 67%; FPVC 72%, todos os casos com P4). Fato que também corrobora a hipótese de que a permanência do morfema “MOS” na língua com concordância fraca e, consequentemente, a possibilidade do sujeito nulo de primeira menção, relaciona-se com a estrutura morfológica que amalgama tempo e concordância.

Contudo, ao contrário do PB, no PE atesta-se o morfema “MOS” (P4) também nos tempos em que o paradigma morfológico de tempo é separado do paradigma morfológico de concordância: o pretérito imperfeito, o mais que perfeito e o futuro, confirmando, mais uma vez, a hipótese de que o uso das formas pronominais de 1PP no PE caracteriza-se por um paradigma de tempo e concordância fortes, distinto do PB.

Considerações finais

A flexão verbal mostrou ser um ponto de grande distanciamento entre PB e PE, uma vez que no PB é comum o uso dos pronomes de 1PP “nós” e “a gente” junto de verbos flexionados em P3 e P4 como comprovou os dados da FPFS e FPVC.

Na análise do tempo verbal e do tempo e flexão ficou comprovado que o morfema "MOS" ocorre nos *corpora* do PB (FPFS e FPVC) no presente e no pretérito perfeito, tempos em que o paradigma flexional amalgama: tempo, modo, aspecto, pessoa e número, caracterizando tempo forte e concordância fraca no PB, enquanto no PE (FPPE) o morfema (MOS) aparece também em outros tempos analisados em que o paradigma morfológico de tempo é separado do paradigma morfológico de concordância, caracterizando tempo e concordâncias fortes, corroborando nossa hipótese. Esses resultados parecem mostrar que o morfema de concordância é uma característica importante para diferenciar a gramática do PB e do PE.

Referências

ALMEIDA, N. L. F.; CARNEIRO, Z. O. N. (Org.). *Coleção amostras da língua falada no semi-árido baiano*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2008.

DUARTE, M. E. L. *A perda do princípio "evite pronome" no português brasileiro*. 1995. 151f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Campinas, Campinas – SP, 1995.

GALVES, C. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.) *Português Brasileiro:* uma viagem diacrônica. Campinas: Editora da Unicamp, 1993, p. 387-408.

LOPES, C. R. *A inserção de a gente no quadro pronominal do português*: percurso histórico. 1999. 181f. Tese de Doutorado – UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.

LOPES, C. R. *A inserção de´a gente´ no quadro pronominal do português*. Frankfurt/Madri: Vervuert/Iberoamericana, v. 18, 2003.

NAMIUTI, C. *Orientação da pesquisa de VIEIRA, A. S. O.* 2012. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista, 2014.

OMENA, N. P. de. A referência à primeira pessoa do discurso no plural. In: SILVA, G. M. de O.; SCHERRE, M. M. P. (Org.) *Padrões Sociolingüísticos*: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Lingüística e Filologia, UFRJ, 1996. p. 185 – 215.

ROBERTS, I. *Verbs and diachronic syntax*: a compative history of English and French. Dordrecht: Kluwer, 1993.

RUBIO, C. F. *Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e europeu*: estudo sociolinguístico comparativo. 2012. 392 f.Tese de doutorado – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2012.

SÓRIA, M. V. P. *Nós, a gente e o sujeito nulo de primeira pessoa do plural*. 2013. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.
VIEIRA, A. S. O. *Nós e a gente*: um estudo sobre a sintaxe do Português Brasileiro. 2014. 71f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2014.
VILLALVA, A. *Aspectos morfológicos da gramática do português*. In: Maria Helena Mateus et al. Gramática do Português. Lisboa: Caminho, 2003. P. 917-983.

SESSÃO TEMÁTICA

O DIÁRIO DA TARDE DE ILHÉUS: LUGAR DA MEMÓRIA LITERÁRIA

ANTONIO VALTER SANTOS BARRETO[1]

Introdução

Estudos recentes no Brasil têm revelado a valorização de temas da história local e regional, tradicionalmente desprestigiados diante de uma perspectiva globalizante, situação essa que passou a ser invertida na segunda metade do século XX, com a realização de pesquisas amplamente amparadas em farta documentação. Contrariamente, embora esse interesse pela história local tenha assumido novas características, isso não correspondeu a uma valorização desse patrimônio coletivo construído ao longo dos anos e de sucessivas gerações, a despeito da ampliação gradativa de espaços institucionais destinados à preservação do patrimônio documental no país e, dentre eles, estão os jornais.

Nesse período era muito comum e permitido, pelos donos de jornais e seus redatores, que a notícia antes de ir ao ponto fundamental sofresse inúmeras digressões, muitas vezes mesmo sendo uma notícia de cunho trágico, as digressões eram elogiosas e feitas por parte do jornalista ou escritor, além do que, muitos que publicavam nos jornais eram médicos, advogados, comerciantes, religiosos, etc.

Outro fator importante é que os jornais oposicionistas usavam os primeiros parágrafos das matérias que estavam relacionadas com a política e a violência para atacar ou dar "indiretas" na política de segurança do governo, para só então, no final da reportagem levar o leitor a descobrir quem foi o assassino, onde foi o local do crime, a motivação para esse delito, o porquê, etc. Assim, é possível perceber que em boa parte das reportagens ou nas matérias publicadas que não havia imparcialidade, o que não significa dizer que haja nos dia atuais.

---

1. Doutorando do programa de pós-graduação em estudos da linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

> A polícia *activa*[2]
> 1931 não trouxe novidades, felizmente
> Felizmente o *anno* bom da polícia foi bom, realmente, desta vez, aliás, muito ao contrário de toda *espectativa*, pois os dias de muita animação na cidade sempre dão *logar* a casos mais ou menos lamentáveis, em conseqüência mesmo dos excessos do júbilo popular.
> É verdade que o policiamento foi rigoroso e as autoridades estiveram sempre *activas* no serviço de vigilância e na manutenção da ordem, não se registrando nenhum incidente de importância nem qualquer anormalidade grave na cidade, decorrendo, na melhor harmonia, as festas de *anno* bom em toda parte. (DIÁRIO nº 840 de 02/01/1931).

Nessa edição de 1931, do *Diário*, na página um, é possível comprovar essa forma retórica, fantasiosa ou até literária de como era publicada uma notícia policial, visto que, essa é uma reportagem sobre os acontecimentos das festas de ano novo na cidade de Ilhéus. O uso dos adjetivos bom, rigoroso, ativa, harmonia, dão a noção de que o escritor, dessa notícia, está enfatizando e elogiando o papel da polícia nas festividades do *anno* bom.

Essas formas de publicação, encontrada nos textos das primeiras décadas do século XX, nos leva a entender que o resgate da memória das notícias de jornal desse período, nos mostra como ela, a memória, sofre mudanças ao longo dos anos e das épocas, uma vez que, essa é composta e carregada por uma carga ideológica que se adequa, segue as sociedades e as comunidades das quais ela faz parte.

Dependendo da época ou sociedade na qual a memória está integrada, os conceitos sofrem mudanças. Na antiguidade era um presente dos deuses dado alguns poucos mortais para ser guardada, usada e interpretada segundo as necessidades dos líderes e das sociedades. Depois passou a ser compreendida, estudada e interpretada seguindo a concepção de filósofos e, nos dias atuais, segue uma tendência dos estudos de sociólogos, filósofos, pesquisadores e historiadores, dos quais destacamos, nesse estudo os franceses Jacques Le Goff (1996) e Maurice Halbwachs (1990).

---

2. As palavras dos textos do jornal serão grafadas como na época da publicação.

Os estudos de Le Goff nos afirmam que, ao mesmo tempo em que existem vários segmentos sociais, numa mesma época e civilização, há também várias formas de se viver dentro dessa civilização ou época. Suas contribuições nos levam a entender que, mesmo havendo uma multiplicidade de representações, nas sociedades e épocas, nos é possível entendê-las porque o tempo carrega consigo uma série de fatores que são construídos historicamente e, que dentre eles está o discurso ideológico, até porque, mesmo nas sociedades sem escrita, a memória era preservada por meio da oralidade, através dos mitos de origem.

Esses mitos são preservados pelas sociedades e civilizações de acordo com a carga ideológica dispensada a cada um. Nas civilizações africanas, essas ideologias levam as marcas das religiões tradicionais, dos chefes de famílias e dos anciões das comunidades, envolvendo ensinamentos, práticas e rituais, além de refletir concepções para elevar o encontro dos cidadãos com o cosmo. Elas são definidas em grande parte por linhagens étnicas e tribais.

Para estudiosos e arquivistas como Elio Lodolini (1990), o homem sempre teve a necessidade, desde os mais altos primórdios de preservar a memória, de registrá-la ou de mantê-la na mente dos mais idosos para que esta fosse preservada e passada às futuras gerações. Em seu artigo "*A invenção da memória nos arquivos públicos*", José Maria Jardim utiliza a seguinte afirmação de Lodolini:

> Entende-se que desde a mais alta antiguidade, o homem demonstrou a necessidade de conservar sua própria "memória" inicialmente sob a forma oral, depois sob a forma de *graffiti* e desenhos e, enfim, graças a um sistema codificado em forma de linguagem escrita. A memória assim registrada e conservada constituiu e constitui ainda a base de toda atividade humana: a existência de um grupo social seria impossível sem o registro da memória, ou seja, sem os arquivos em que ela é guardada. (LODOLINI, 1990 *apud* JARDIM, 1995, P.4)

Com o passar dos tempos, as sociedades e civilizações foram se tornando mais complexas, mais exigentes, e se faz necessário a criação de novos métodos e técnicas de conservação e preservação da memória. Entre essas técnicas estão a comemoração, a rememoração - como citado por Benjamin pois, para ele as formas de lembrar e de esquecer, como as de narrar, são os meios fundamentais da construção da identidade pessoal, coletiva ou ficcional, - o monumento escrito, as instituições memorativas, as bibliotecas, os museus, os arquivos, etc. Outro fator que alterou esse novo papel desempenhado pela memória é o surgimento da imprensa pois, a partir do surgimento desta, tudo aquilo que era passado de forma oral e por poucos escolhidos, a exemplo dos homens memória, passa a ser preservado em arquivos e consultados por todos aqueles que dominavam o código escrito.

Para Halbwachs (2006), é através dos conceitos sociais que podemos discorrer sobre o problema da rememoração, termo também discutido por Benjamin, e da localização das lembranças, porque são estes contextos que nos servem de base para a reconstrução da memória. Tanto para um quanto para outro, os lugares de memória são definidos por lugares fixos e por grupos sociais que se preocupam em preservar e ativar as lembranças e memórias, que só são construídas se os indivíduos estiverem em contato uns com os outros numa mesma sociedade ou grupo social e que, ao se separarem, nem os indivíduos nem os grupos podem reproduzir o teor do pensamento antigo.

Gagnebin (1999), baseada em leituras de Walter Benjamin afirma que, história e temporalidade não são negadas, mas se encontram no objeto e fazem parte da constituição dos sujeitos e, nesse caso, o jornal *Diário da Tarde* é o objeto que concentra, armazena, perpetua uma vida literária, baseada em contos, crônicas, poesias, folhetins, etc., na primeira metade do século XX, na região sul da Bahia.

Assim, as representações e rememorações desse período em que o papel da imprensa e do jornal é de grande importância, pois ao mesmo tempo em que a imprensa passa por uma visão mais moderna sendo transformada em um produto industrial, ela tem a função de informar as classes mais pobres da população que encontram nos jornais um meio, talvez o único, de se instruir, informar e construir os valores de uma sociedade moderna.

Habermas (2003), mostra como essas transformações, também apontadas por Halbwachs, vão sofrendo modificações ao longo dos tempos. Ele cita como exemplo a ideia de cidadania que era tratada nas praças de Atenas e as noções de mercado, desse tempo considerado moderno e atual, que estão sendo consolidadas pelas práticas de publicidade e leis de mercado. Nessa perspectiva de mudanças está inserida a mídia, tendo a imprensa como parte dela, que assumiu a privilegiada condição do debate público, pois nesses tempos, sendo o século XX considerado muito rico em transformações e invenções, as representações tendem a substituir a própria realidade.

Na primeira metade desse século, as preocupações com a possibilidade de preservar a memória implicavam em uma nova concepção de tempo e de história. As notícias de jornal, apesar de ter caráter opinativo, eram recheadas de adjetivos e, quando tratavam de pessoas ilustres, faziam reverências e elogios à pessoa de que tratava a matéria.

> Os nossos confrades
> Ranulpho Oliveira visita o <<Diário da Tarde>>
> Nos últimos dias, o <<Diário da Tarde>> foi distinguido com a visita do ilustre confrade bahiano, Ranulpho Oliveira, redator-chefe do Vespertino <<A Tarde>>, da capital do estado, e presidente da Associação Bahiana de Imprensa.
> Trata-se de um profissional dos mais capazes, pelo zelo e pela inteligência, e uma das figuras mais prestigiosas do jornalismo bahiano pela compreensão da solidariedade de classe que o situa na vanguarda de todos os movimentos superiores dos homens de imprensa na Bahia. (DIÁRIO nº 2.017 de 03/01/1935).

Essa reportagem sobre a visita que o redator chefe do jornal "*A Tarde*" de Salvador fez ao jornal "*Diário da Tarde*", de Ilhéus, no dia 03 de janeiro comprova como as matérias, além de ter caráter informativo, tinham caráter literário e eram recheadas de adjetivos. O "*Diário*" foi fundado em 10 de fevereiro de 1928 e tinha a função de manter a sociedade de Ilhéus e região do cacau informada, sobre as visitas dos ilustres representantes da capital e de outros estados, pois eram considerados impor-

tantes aqueles que tinham uma posição privilegiada ou respeitável e, ser redator de um jornal da capital era uma posição desejável.

A importância do jornal de Ilhéus é vista por ser este um dos primeiros jornais, mesmo estando no interior do Nordeste, a ter os textos literários como fonte de divulgação dos acontecimentos e da vida cultural do Brasil, pois jornais importantes como o *Jornal do Brasil*, mantiveram seus cadernos e suplementos literários, somente, a partir da segunda metade do século XX, como afirma Itala Maduele em seu artigo, "*O jornal como lugar de memória*: reflexões sobre a memória social na prática jornalística". Para ela o suplemento literário do *JB* que circulou por cinco décadas – entre 1960 e 2010 – portanto, só na segunda metade do século, lançou tendências não só no jornalismo, mas em parte da sociedade brasileira, ao inserir hábitos da vida social e produzir sentidos que transcendem sua existência material.

Dessa forma, partindo dos conceitos de Halbwachs (2006), de que a história tem um lado vivo e um lado escrito é possível afirmar que a história não é tudo o que resta ou sobrou do passado, pois como poderia ela dar conta da parte oral da vida das sociedades ou, até mesmo, relatar todos os fatos, acontecimentos, conflitos, preceitos, festas, nascimentos, casamentos, mortes e rituais das sociedades ágrafas que se utilizavam da memória dos mais velhos para perpetuar sua história e suas tradições. Por outro lado, segundo ele, a escrita também não pode dar contas de todas as dimensões do vivido, pois não consegue captar emoções, sentimentos, traços do passado. Ele enfatiza: "Mas, basta que a atenção se volte para esse lado, para que nos apercebamos que os costumes modernos repousam sobre antigas camadas que afloram em mais um lugar". (HALBWACHS, 2006, p. 68).

Dentro desta concepção de história, Halbwachs sentencia a dissociação entre história e cotidiano, deixando de referenciar as articulações possíveis entre estas. Nesse sentido, o jornal, e aí inserimos o *Diário da Tarde*, aparece apenas como lugar de memória da nação, pois em nossas sociedades nacionais tão vastas, muitas das existências se desenrolam sem o contato como os interesses comuns daqueles que leem os jornais e prestam alguma atenção nos negócios públicos. Ele situa os jornais enquanto documento para os pesquisadores, mas critica o fato de estes esperarem

que o grupo desapareça para que posteriormente busque referências ou rastros que subsistem em textos oficiais, nos jornais da época, como no nosso exemplo a primeira metade do século XX, e na memória escrita no período.

Pierre Nora (1993), aprofunda-se nessa diferença entre memória e história, tratando da historicidade desse debate, afirmando que o conceito de aceleração da história possibilitada por fenômenos de características mundiais, tais como as guerras, as revoluções modernas se dão pela rapidez dos meios de comunicação. Segundo ele está aceleração provoca mudanças incessantes e a ameaça do esquecimento é mais evidente. Essa situação leva a uma obsessão pelo registro, pelos traços, pelos arquivos, em suma, pela história, impelindo a criação do que ele chama de lugares de memória. Ela diferencia dois pontos da história que chama de história-objeto e história-conhecimento, reconhecendo que esta última se contrapõe a memória.

A memória, segundo Nora (1993), nunca deixará de ser um processo vivido, conduzido por grupos vivos e sociedades que se mantiveram ao longo dos séculos; já a história conhecimento é vista a partir do distanciamento, do registro, da crítica e da reflexão. Por outro lado, com a ideia de aceleração, a história-objeto torna-se mais rápida, pois a duração do fato é a duração da notícia e o novo que é produzido incessantemente conduz as vidas, criando a sensação de hegemonia do efêmero. Dessa forma a memória torna-se eternamente contemporânea. Para ele os lugares de memória são definidos como lugares em todos os sentidos do termo, estes vão do objeto material e concreto, ao mais abstrato, simbólico e funcional, simultaneamente e em graus diversos, esses aspectos devem coexistir sempre, pois mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é um lugar de memória se a imaginação o investe de aura simbólica.

Para Theodoro (1998) assim como os monumentos, os documentos também se constituem como a base dos mitos mantidos pela memória e quando são cuidadosamente selecionados por determinados grupos sociais e preservados pelos mais variados motivos encontram ressonância entre as gerações posteriores, sobrevivem, mesmo com muitas dificuldades, e se constituem uma teia explicativa do passado.

Nora define esses lugares como monumentos, personagens, museus, arquivos, símbolos, eventos de instituições, mas também afirma que os mesmos só podem ser caracterizados como lugares de memória se possuir uma vontade de memória e se tiverem em sua constituição ou origem uma intenção memorialista que garanta sua identidade. O que os constitui é um jogo da memória e da história, uma interação dos dois fatores que leva a sua sobre determinação recíproca, sem essa vontade os lugares de memória são, apenas, lugares de história. Ele anos adverte a sempre lembrar que memória e história não são sinônimas e que as mesmas se opõem em tudo. A memória é aquilo vivido e sua reconstrução intelectual é a história. Essas reflexões permitem uma associação ente jornalista e historiador, possibilitando assim, entender o jornal como lugar de memória, um lugar repleto de hibridismo, onde é possível encontrar e relacionar a vida e a morte, o tempo e a eternidade, dentro de um mesmo sentimento que envolve tanto o sagrado quanto o profano, o móvel e o imóvel.

Ele afirma que:

> Porque se é verdade que a razão fundamental de ser de um lugar de memória é parar o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial para (...) prender o máximo de sentido num mínimo de sinais, é claro, e é isso que os trona apaixonantes: que os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações. (NORA, 19993, p.23).

Os jornais, dentro das concepções de Nora, são evidenciados como lugar de memória porque tanto servem ao pesquisador como ao historiador, pois neles é possível se perceber as dimensões de um fato vivido em determinada época e, como esse fato pode ser interpretado, rememorado e revivido a partir do conteúdo que é veiculado pelo mesmo. Seja através dos textos, como as crônicas, os romances-folhetins, as poesias ou os contos, ou das fotos.

Para Maduell (2015), embora Nora não tenha mencionado os jornais como lugares de memória, como fez com museus, arquivos, cemitérios, coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, é possível assumir a premissa de que o jornal impresso é um importante lugar de memória. Para ele os lugares de memória são lugares em uma tríplice acepção: são lugares materiais onde a memória social se ancora; são lugares funcionais porque têm ou adquirem a função de alicerçar memórias coletivas e são lugares simbólicos onde a memória coletiva – vale dizer, essa identidade – se expressa e se revela. São, portanto, lugares carregados de uma vontade de memória. Assim, eles não podem ser constituídos como tal se não tiverem uma construção histórica que desperte interesse por seu valor documental, como o jornal *Diário da Tarde* ou serem monumentos reveladores de processos sociais, de conflitos, de paixões ou de interesses.

Ao se destacar entre os periódicos da região sul da Bahia, no início o século XX, o *Diário da Tarde* se consolida por ser um jornal que publica notícias que vão desde anúncios de alfaiates, cursos de corte costura, informes publicitários, prestação de contas, atividades do governo, notícias de outros estados, do país e do mundo, além de textos literários de autores que hoje têm projeção nacional e mundial e de outros que não são nem identificados, pois, publicavam com pseudônimos.

Essas publicações literárias, especialmente na década de 30 do século XX, são de escritores como Adonias Filho, James Amado, Jorge Amado, Jacinto Gouveia, entre outros, e os textos em sua grande maioria são crônicas, resenhas críticas, contos, poesias, etc., e estão, em maior parte, na página dois do jornal ao lado de anúncios e informes de interesse da região. Nos dias em que o jornal não publicava um texto literário nessa página ele trazia matérias e informes, geralmente, de interesse local ou sobre acontecimentos de relevância nacional ou mundial. Há também colunas literárias que estão na página quatro.

Um nome que merece destaque, pois é pouco estudado, é Clarêncio Baracho, autor de obras como: Ruinas sonoras, Terra violenta, Terra dos maus e Água corrente publicada em 1960. Baracho é um poeta que preza pela confecção de sonetos – nessa Tese temos a análise do soneto *O urubu* – e, como afirma Clóvis Lima, no prefácio do livro Água Corrente é bastante conhecido nas terras andinas, especialmente na Argentina de onde lhe chovem aplausos pelos elogios tecidos a Eva Peron. Ele também faz referência, em seus textos, a colaboradores como Octá-

vio de Moura, importante colaborador do *Diário da Tarde*, e escreve um soneto em homenagem ao mesmo com o título de "*O Jornalista*".

O *Diário* também tem como característica publicar reportagens de caráter informativo, tendo por objetivo traçar um conceito de natureza ideológico, visto que, numa sociedade de classes, a ideologia que prevalece é sempre a da classe dominante, especialmente em uma época e região em que o poder dos frutos de ouro do cacau e que os coronéis exerciam, sobre as classes menos abastadas da população, era grande, pois é essa ideologia que, através do usufruto do poder dá nome e sentido as coisas, buscando conformar os homens à intelectualidade do sistema, para garantir a sua preservação e reprodução.

As relações de poder são uma das formas de se constituir a memória, pois é através dessas relações que se constrói a identidade dos grupos e das sociedades, pois não há construção de identidade se não houver confrontos e relações dos seres uns com os outros. Assim, é a partir do momento em que se dão os confrontos entre a memória individual e a memória coletiva que se pode mostrar que memória e identidade são valores disputados e conquistados em conflitos sociais e intergrupais. Um dos papéis da memória é manter determinada coesão social em benefício do grupo a que esta pertence e, este papel se sustenta sempre do material fornecido pela história que pode ser ou não guiado pelas preocupações de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las.

O jornal *Diário da Tarde* funciona como importante lugar de memória da contemporaneidade porque está inserido dentro de um contexto de midiatização, pelo qual atravessa nossa sociedade e os meios de comunicação. Estes lugares de memória são essenciais no trabalho de enquadramento de diversas memórias em conflito e a mídia então passa a ser vista como um importante agente dessas configurações e transformações. A importância dos meios de comunicação pode ser vista no papel que os mesmos desempenham, como principais agentes de enquadramento dos acontecimentos do presente e do passado. Esses acontecimentos precisam ser salvos e estarem guardados, pois é através deles que se realizam ou realizarão as operações da memória que precisa de testemunhas autorizadas, tais como o jornalista que é mediador entre o fato e o leitor. Esses jornalistas têm papel importante

nas configurações da memória, pois é a partir daquilo que eles definem que devem ou não ser noticiado que se valoriza alguns elementos em detrimento de outros.

Assim, é possível afirmar que a mídia reconstrói o presente de maneira seletiva, construindo hoje a história desse presente e fixando para o futuro o que deve ser lembrado e o que precisa ser esquecido. Esta construção dos acontecimentos, pautado pela mídia, parte sempre de parâmetros ideológicos que nos remetem à questão do poder.

O papel mais saliente da ideologia é o de cristalizar as "feridas" de uma sociedade, fazendo-as passar por naturais. No *Diário da Tarde* é possível comprovar isso, visto que, como no exemplo que segue abaixo, os textos que substituem os textos literários são de caráter político ou religioso. A política no início do século, na região do cacau, era uma atividade forte exercida por políticos que tinham força e poder econômico, poder esse provido pelos frutos de ouro do cacau, além de terem seus eleitores submissos pelo medo e pela dominação, o que ficou conhecido por muito tempo, especialmente no Nordeste, como a política do voto de *cabestro*. Já os textos religiosos, publicados em substituição aos literários, também tinham muita força ideológica, pois, nessa época a religião exercia poder e domínio sobre seus fiéis rezando missas com o padre de costas para os mesmos e em latim, língua que não era dominada por quase ninguém da região.

> Memórias
> Estão na modas as <<Memórias>>. Cada escritor notável, lança para o papel os fatos curiosos ou não de sua vida, para evitar que após a sua morte, a *indiscreção* dos <<admiradores>> conte o que não é para contar e esqueça o que não é para esquecer...
> Três notáveis <<*Memorias* foram entregues ao público, nestes últimos tempos: a de Humberto de Campos, a de Medeiros e Albuquerque e a de Rodrigo Octavio.
> A do primeiro, bem cuidada num estilo literário, cuida de sua vida, em particular, com *minúncias* curiosas, em estudos psicológicos admiráveis.
> A de Medeiros e a de Rodrigo Octavio, cuidam mais... dos outros. Aliás, o grande paulista, nomeou o seu livro <<Minha memórias dos outros.>>>

> O interesse porém, é que ambos, Medeiros e Rodrigo Octavio, *focalisaram* no seu livro, segundo suas recordações, algumas figuras de nossa história. Prudente de Morais, por exemplo. E cousa curiosa, esse confronto; cada um o viu de *geito* diferente.
> Rodrigo Octavio, secretario particular de Prudente, conta o presidente de um modo. Medeiros de outro... Um elogia, outro censura. Um procura elevar, outro mostra os defeitos...
> E o leitor, embasbacado, não sabe para onde ir: se com Medeiros, se com Rodrigo... E Prudente fica nessa balança, subindo e descendo, segundo a opinião dos leitores de Medeiros ou de Rodrigo.
> Triste *cousa* essa, de *Memorias*... (DIÁRIO n/2.039 de 29/01/1935).

As notícias do *Diário* nesse período da história eram configuradas pela importância política, religiosa, conceitual que o assunto ou personagem tinham no momento, como é o caso dessa publicação dos livros de memórias sobre a vida de Humberto Campos, escrita por ele mesmo e da vida de Prudente de Morais pelos escritores, Medeiros e Albuquerque e Rodrigo Octavio.

Para Nora o que nós chamamos de memória nada mais é que:

> [...] a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de nos lembrar. A "memória de papel" da qual falava Leibniz tornou-se uma instituição autônoma de museus, bibliotecas depósitos, centros de documentação, bancos de dados, arquivos públicos, arquivos de jornais, etc. Nenhuma época foi tão voluntariamente produtora de arquivos como a nossa, não somente pelo volume que a sociedade moderna espontaneamente produz, não somente pelos meios técnicos de reprodução e de conservação de que se dispõe, mas pela superstição e pelo respeito ao vestígio... (NORA, 1993, p.15).

Partindo dessas novas necessidades, o sagrado investiu-se no vestígio que é a sua negação, sendo assim, impossível de se prejulgar aquilo de que se deverá lembrar. Vem daí a inibição em destruir, a constituição de tudo em arquivos, a dilatação indiferenciada do campo, do memorável, o inchaço hipertrófico da função da memória ligado ao próprio sentimento de sua perda e o reforço correlato de todas as instituições de memória. Atravessando praticamente todo o século XX, o jornal *Diário da Tarde* tornou-se um marco da resistência da cultura impressa na região sul baiana, passando assim por momentos delicados da nossa história, pois muitas foram as situações que o jornal atravessou, inclusive uma guerra mundial que alterou todas as posições políticas do planeta.

Dessa forma o *Diário da Tarde* pode configurar o retrato da memória sobre uma cidade rica e suas influências em muitas áreas – Ilhéus -, bem como de uma região que teve grande influência no cenário baiano e nacional - a região do cacau -. Esse retrato pode também ser configurado nas áreas da cultura, da política e da ecologia, sendo assim um instrumento facilitador para que os pesquisadores possam entender uma época, como também uma análise crítica de como o jornal interpretava e publicava os assuntos, especialmente os do início do século, em suas páginas.

O jornal, dentro da historiografia moderna, pode ser visto como fonte de pesquisa e como um dos principais elementos de reconstrução dos fatos, de acontecimentos de um dado momento da sociedade, mas também não pode ser o único, pois é preciso documentos, fontes externas, histórias orais que corroborem com essa autenticidade, pois é na construção da identidade que o jornalismo impresso se consolida diariamente. A memória e construída por meio desse trânsito diário do jornalista, um historiador do presente que registra a vida da comunidade, suas ações e seus fazeres.

Sendo um jornal que foi fundado na primeira metade do século XX o *Diário da Tarde,* como um registro de seu próprio tempo, não pode ser ignorado como fonte de pesquisa pois, conta a história de sua própria gente e região. Assim, é possível dizer que, diariamente, novos corpos alimentam à sua maneira essa memória e essa história, que sempre serão construídas pelo tempo e pela força impressa das palavras.

Referências

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Limiar, aura e rememoração*: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.

_____. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Editoria Perspectiva S.A, 1999

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

JARDIM, José Maria. A invenção da memória nos arquivos públicos. *Revista Ciência da Informação, Brasília,* v. 25, n. 2, 1995. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/viewFile/439/397>. Acesso em: 14 out. 2017.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão... [et. al.]. 4ª edição Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

MADUELL, Itala. O jornal como lugar de memória: reflexões sobre a memória social na prática jornalística, 2015. http://www.unicentro.br/rbhm/ed07/dossie/03.

NORA, Pierre. Entre memória e história**:** a problemática dos lugares, *In: Projeto História*. São Paulo: PUC, nº 10, PP. 07-28, dezembro de 1993.

SESSÃO TEMÁTICA

O GÊNERO DISCURSIVO TCC: A ROTULAÇÃO COMO RECURSO ARGUMENTATIVO

JAQUELINE FEITOZA SANTOS[1]
MÁRCIA HELENA DE MELO PEREIRA[2]

Introdução

A comunicação verbal se dá por meio de textos, sendo eles considerados único material linguístico observável. Sua definição, dentro da Linguística Textual (LT), varia conforme o autor e a perspectiva teórica adotada. Koch (1997) considera que o texto não é apenas produto, estrutura acabada, mas processo, que inclui planejamento, verbalização e construção, sendo concebido como resultado parcial da atividade comunicativa. Assim, os textos são resultados da atividade verbal de indivíduos atuantes na sociedade. Eles não se limitam, portanto, a um artefato linguístico, mas envolve contextos comunicativos e discursivos.

Sob a ótica da LT, portanto, o texto é tratado como um ato de comunicação unificado, dentro da complexidade das ações humanas, como conclui Koch (1992), retomando os postulados de Marcuschi (1983).

Neste trabalho, adotando uma concepção de texto que considere questões pragmáticas e discursivas, além das formais, pretendemos investigar a ocorrência do mecanismo referencial da rotulação na produção do gênero discursivo TCC. Para tanto, analisaremos o TCC de uma escrevente concluinte do curso de comunicação, no ano de 2017, em uma universidade pública, cuja pesquisa versou sobre "A inte-

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGlin, nível Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: jaquelinefeitoza@gmail.com

2. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB) e do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: marciahelenad@yahoo.com.br

ratividade, o modelo de negócio e a distribuição de conteúdo nos sites jornalísticos nativos on-line brasileiros". Para isso, dialogamos com teorias da Linguística Textual acerca do processo da referenciação, particularmente no que diz respeito ao mecanismo da rotulação, tal como preconizado por Francis (2016)., Mondada e Dubois (2016), Koch (1997) e (2014) e Cavalcante (2012).

Procuramos, portanto, na análise do referido TCC, identificar como o mecanismo na rotulação opera efeitos de sentido e de argumentação. Dessa forma, analisaremos como se dá o efeito rotulatório nesse gênero acadêmico. Ao observamos as condições de produção e verificarmos o funcionamento do rótulo, podemos compreender não só o sentido do que está dito, mas o implícito, pois, no dizer, há *não ditos* que também significam, como esclarece Orlandi (2012).

Para tanto, inicialmente, apresentaremos brevemente as teorias da referenciação, e, em específico, a rotulação. Em seguida, trataremos sobre o gênero TCC e sua esfera de atuação. Posteriormente, ensaiaremos uma análise de alguns dados para ilustrar as ocorrências do mecanismo referencial da rotulação no gênero TCC tomado para discussão. Finalizaremos nosso texto com algumas considerações sobre as contribuições desse tipo de recurso para compor aspectos argumentativos do gênero.

Fundamentação teórica: o processo de referenciação

Tratamos, nesta secção, de questões teóricas sobre o processo da referenciação, defendidas por alguns dos principais estudiosos do fenômeno; também, discutimos a noção de rotulação, entendida como estratégia discursiva, que opera tanto revelando intenções argumentativas do locutor, como também o posicionamento ideológico e argumentativo, observável para além da superfície do texto.

A expressão referenciação é um termo relativamente novo nos estudos acerca dos processos referenciais e é usado no lugar de referência, por este termo ser considerado reducionista, uma vez que remete a processos já pré-definidos, conforme postula Mondada e Dubois (2016). Ao ressaltar a ideia de processo, coloca-se em evidência que tanto as categorias linguísticas quanto as cognitivas podem variar de acordo com o contexto, e as escolhas lexicais podem se moldar de acordo com os objetivos enunciativos.

O fenômeno da referenciação é considerado por Cavalcante (2012) como um dos mais relevantes para a produção e compreensão de sentidos, sendo ele textual-discursivo. Dessa forma, para a organização do texto, esse processo tem relevância significativa em sua produção e compreensão. Conhecê-lo, portanto, como defende a autora, permite compreender os mecanismos de estruturação do texto.

Diante disso, percebemos que, para além de um sistema de etiquetas, a noção de referência parte da ideia de que os "sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo." (MONDADA e DUBOIS, 2016, p. 17). Sendo assim, o problema reside não mais em questionar sobre como se transmite a informação, mas como as atividades humanas conseguem significar o mundo. Partindo da noção de referência para a noção de referenciação, consideramos a última como proveniente de práticas simbólicas, relacionando o texto, a prática não-linguística e seu contexto de produção e interpretação.

Portanto, a referenciação é um fenômeno textual-discursivo que envolve a atividade de construção de referentes, como afirma Cavalcante (2012). Ela ocorre, de acordo com Koch (2009), a partir de uma progressão referencial. Esse processo, por sua vez, segundo a autora, verifica-se mediante três princípios básicos de referenciação: a ativação, quando o referente é introduzido no discurso, representando o que o sujeito entende ser a realidade; a reativação, quando o objeto do discurso é reativado na memória por meio de expressão referencial; e a de-ativação, que se refere à desativação do objeto que já foi introduzido no texto por outro referente.

As expressões referenciais organizam, portanto, o texto, desempenhando inúmeros papéis para tal fim, como ativar a memória do interlocutor. Ressaltamos que uma função textual/discursiva não exclui a presença de outras. São, como já mencionado, inúmeras as funções discursivas que podemos reconhecer nos textos e reforçamos a ideia de que o processo referencial permite a organização textual, pois a mobilização de elementos no texto, ou no contexto, constitui a dinâmica que envolve a referenciação. Esse fenômeno, de acordo com Koch (2009), auxilia na construção de sentido do texto, conforme nos chama a atenção Carmo e Pereira (2017).

As formas de introdução de referentes podem variar, segundo Koch (2014), ocorrendo dois tipos de referentes textuais: a ativação não-ancorada, que é a introdução no texto de um referente totalmente novo, e a ativação ancorada, quando um referente é introduzido, mas associado a outros elementos no cotexto ou no contexto cognitivo. É, pois, na ativação ancorada que ocorre o processo de rotulação, como nos esclarece Carmo e Pereira (2017).

Posto isso, seguimos nossa discussão trazendo um mecanismo referencial conhecido como rotulação, cuja função, de acordo com Francis (2016), é a organização do discurso escrito. Os rótulos, segundo o autor (2016), exigem, em seu contexto, a realização lexical. Eles são elementos nominais não específicos, necessitando de interpretação no discurso. Possuem função catafórica, posterior, ou anafórica, anterior. Quando for catáfora, será chamado de rótulo prospectivo; quando anáfora, será chamado de rótulo retrospectivo.

Quando o referente presente no texto ou surgido pelo contexto é reativado na memória pelo interlocutor, ocorre a ativação do aspecto cognitivo-discursivo. Os rótulos assumem, também, uma função predicativa, ao reativar uma informação já apresentada no texto ou uma informação nova, mas deduzível, como esclarece Koch (2009).

A direção argumentativa do texto, aspecto semântico-pragmático, é orientada pela escolha do nome núcleo e dos modificadores nominais, podendo o locutor valer-se, para tanto, de metáforas, nomes genéricos e metonímias. As nominalizações também podem ser tratadas em seu aspecto textual. Nessa perspectiva, observamos a função organizadora dos rótulos, pois eles funcionam como recursos coesivos, seja na função de catáfora ou anáfora, podendo sumarizar ou encapsular o discurso. Portanto, os rótulos vão além da função coesiva da superfície textual, exercendo função de operadores argumentativos manejados pelo locutor na produção do texto, de acordo com os postulados de Koch (2014) e Francis (2016).

O gênero TCC:

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) resulta de um estudo em que é expresso o conhecimento acerca de um assunto escolhido. Tal gênero é cobrado como requisito para conclusão de curso, disciplina, módulo, programa ou outras exigências, conforme esclarece Iskandar (2015). Assim, o referido gênero possui a função fundamental de possibilitar ao estudante a titulação almejada, visto ser uma atividade avaliativa de encerramento de um ciclo, cuja situação comunicativa está circunscrita na academia, e pode ter por fim a formatura.

Tomamos, no presente trabalho, a noção de gêneros do discurso descrita em Bakhtin (2011), que o considera como tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados por cada campo de utilização da língua. Conforme os pressupostos do autor, os gêneros do discurso podem ser classificados como primários ou secundários, sendo os primários os considerados mais simples, como os gêneros orais; os secundários, por sua vez, são considerados os de elaboração mais complexa, pelo caráter mais padronizado no meio cultural, envolvendo a maioria dos gêneros escritos. Dessa forma, podemos considerar que o TCC é um gênero secundário, diante de maior complexidade e padronização em sua elaboração.

Os gêneros de contexto acadêmico possuem caráter científico, pautando-se no já dito. Desse modo, nosso enfoque investigativo no gênero TCC se justifica pela necessidade de discutir a natureza argumentativa esperada para esse gênero, diante da cientificidade das produções de seu meio, visto que seu estabelecimento ocorre num processo de apropriação, contestação e reflexão de saberes já produzidos, como nos atualiza Souza (2009).

A escrita acadêmica é a construção teórica dos gêneros através da sustentação de sujeitos em seu meio, atualizando conhecimentos aceitos e compartilhados. Considerando o contexto de ensino/aprendizagem na universidade, o TCC, em específico o requerido para conclusão do curso de graduação, é composto pela análise de textos científicos, mobilizando o saber-dizer científico, e, a mobilização desses conceitos implica em um saber-fazer científico, conforme discute Mantencio (2002). Nesse ambiente de produção de conhecimento, é necessário o posicionamento crítico do escrevente, visto ser um gênero em que a argumentação precisa se fazer presente, sobretudo na análise dos dados.

No entanto, nem sempre é observado esse posicionamento crítico do concluinte de graduação no seu TCC. Entre diversos fatores que podem justificar essa carência, nos deteremos em observar a ocorrência do fenômeno da referenciação, em específico aquela de construção nominal denominada rotulação, por entendermos que a mobilização desse recurso constitui uma importante estratégia argumentativa e pode atualizar discursos que contribuem para a argumentatividade textual, fundamental para a validação do caráter científico do referido gênero.

Análise: a rotulação no TCC de Comunicação

A rotulação, segundo Francis (2016), é comum no discurso da imprensa. O autor afirma que "o relacionamento entre o rótulo e a(s) orações(s) que ele constitui não é um processo aleatório de nomeação, mas uma codificação de percepções partilhadas ou partilháveis, do mundo." (FRANCIS, 2016, p. 226). Percebemos, desse modo, que ao tratarmos os aspectos discursivos e argumentativos da rotulação no gênero TCC, traremos uma abordagem interpretativa que contemple tanto o aspecto linguístico como o extralinguístico, na medida em que retomaremos aspectos de sentido, observáveis para além da linearidade textual.

Observemos o primeiro excerto do texto tomado para análise:

(1)

> Eduardo Meditsch (1997) buscou expor sua visão de que *o jornalismo* é uma forma de conhecimento. Ele aponta *três abordagens* que discorrem *esta atividade* como tal. *Na primeira delas*, entende-se que apenas o conhecimento científico é válido, e o jornalismo, por não produzir conhecimento científico, seria desprezado. *Esse pensamento* veio com a era moderna, que oficializou a ciência como a única forma de conhecimento merecedora de crédito, o que era defendido pelos filósofos positivistas.
>
> *A segunda abordagem*, que faz uso da perspectiva de Park, diz que o jornalismo é como uma "ciência menor" se comparada com a ciência e a história. Sua profundidade seria intermediária e seu tempo de produção reduzido. Assim, o jornalismo se enquadraria entre o "conhecimento de"

> e o "conhecimento acerca de". Segundo Meditsch (1997, p. 3), os próprios jornalistas corroboram com essa perspectiva.
> *Na terceira abordagem* apontada pelo estudioso, o jornalismo é percebido conforme sua unicidade: ele revela a realidade de forma diferente, e, ao fazer isso, pode ser capaz de revelar aspectos que nem a ciência nem outras formas de conhecimento podem. *Isso* foi possível graças à evolução do entendimento da linguagem enquanto produto histórico e cultural.

Destacamos, no excerto (1), as rotulações tanto prospectivas como retrospectivas, demonstrando sua função encapsuladora e organizadora. O rótulo *"esse pensamento"* apresenta-se como uma rotulação retrospectiva, encapsulando a extensão anterior do discurso; logo, não se refere a nenhum grupo nominal em particular, não funcionando como sinônimo de nenhum termo precedente; antes, é equivalente a toda porção referida. Essa função, como nos chama a atenção Francis (2016), dá pistas ao leitor de como a extensão do discurso deve ser interpretada, favorecendo o desenvolvimento do argumento seguinte. Assim, o rótulo *"esse pensamento"* aparece depois de sua lexicalização, ajudando ao leitor interpretar a declaração anterior como um pensamento de uma era específica.

Outra função dos rótulos observada no excerto (1), é a organizadora. Percebemos que o termo *"três abordagens"* funciona como rótulo prospectivo, sendo retomado pelas expressões *"na primeira delas"*, *"a segunda abordagem"* e *"terceira abordagem"*. Assim, o rótulo *"três abordagens"* auxilia o leitor a anteceder a informação precisa que seguirá: *"esta atividade como tal."*. Para que se alcance tal explicação, o grupo nominal deve ser lexicalizado na parte posterior do texto, devendo ser compatível com o sentido de *"três abordagens".* Percebemos, portanto, o papel organizador do rótulo, que se estende para os dois parágrafos seguintes.

Um outro rótulo retrospectivo observado no excerto (1) foi o pronome *"isso"*, encapsulando e resumindo o que veio antes, reintroduzindo-o sob nova perspectiva, uma vez que justifica o porquê do jornalismo revelar aspectos que outra ciência do conhecimento não revelaria,: através da evolução "da linguagem enquanto produto histórico e cultural". Percebemos, portanto, que o pronome *"isso"* não é tomado com valor nominal, mas refere a uma extensão do discurso, ligando-o ao argumento desenvolvido na sequência.

Essas funções referenciais vão além da organização do enunciado, marcando um posicionamento semântico-pragmático. No entanto, não foram observados no excerto analisado a presença de rótulos avaliativos, o que culminaria em uma visada argumentativa do escrevente, visto que esse recurso funciona como uma importante estratégia argumentativa. A escolha desses referentes, como chama atenção Francis (2016), não seria um processo aleatório de nomeação, mas uma demonstração de expressões partilhadas, do mundo.

Observemos, a seguir, o segundo excerto do TCC analisado:

(2)

> Ao falar em jornalismo on-line, Mielniczuk (2003) explica que *esta terminologia* se remete à noção de conexão em tempo real, o que, na maior parte dos casos, necessita de tecnologia digital. No entanto, o termo jornalismo online seria mais restrito que os anteriores, pois o digital nem sempre é online.
>
> Webjornalismo seria, por fim, *a nomenclatura* menos abrangente segundo a autora, fazendo referência a um espaço específico da internet, a web, que propicia interfaces gráficas *mais amigáveis.*

No excerto (2), percebemos ocorrências de rótulos retrospectivos, cujos núcleos são precedidos de dêitico específico, como em *"esta terminologia",* e outro modificador, como em *"a nomenclatura".* Esses grupos nominais funcionam como itens referenciais, e se assemelham a nomes gerais que têm função coesiva. Além disso, esses rótulos, também, conseguem ir além de um valor nominal, sendo transformados num fato ou relato. Essa ocorrência é o que Francis (2016) considera proforma, ou seja, precedido de dêitico ou outro modificador específico, e, o nome nuclear é apresentado como uma informação dada na oração em relação à informação que estar por vir. Assim, esses itens encapsulam e resumem a informação precedente.

O termo *"mais amigáveis"*, no final do excerto (2), é um dos poucos casos de retrospectivos avaliativos encontrados no TCC analisado, segundo classificação de Francis (2016). Esse tipo de rótulo funciona como recurso importante para servir aos objetivos argumentativos do escrevente, na medida em que indica a avaliação desse escrevente das proposições que foram encapsuladas. Dessa forma, percebe-

mos que o produtor do texto, ao selecionar essa expressão, e não outra, demonstra seu posicionamento favorável, a fim de validar o que diz. Avaliação desse tipo envolve, também, interpretação do locutor. Tal recurso auxilia o escrevente em posicionar-se criticamente diante das proposições, funcionando como importante recurso argumentativo, estratégia promissora para textos essencialmente argumentativos, como o TCC.

No entanto, no TCC analisado, foram escassos recursos avaliativos, como o acima exposto. O texto, como um todo, apresentou-se muito mais descritivo, na medida em que embasava teoricamente a ideia a ser desenvolvida, inclusive na seção de análise dos dados, mas havia pouco posicionamento crítico acerca desses dados. Assim, notamos poucas ocorrências em que o escrevente claramente se posicionou diante da sua proposta de pesquisa. Observe um excerto exemplificando a prevalência descritiva do texto:

(3)

> Enquanto no modelo tradicional de jornalismo a atividade era deveras linear, a reprodução digital, acessível universalmente, trouxe desafios para o controle da produção e disseminação de informações, que costumava ser da indústria. O barateamento dessas ações e as alterações no comportamento e hábitos de consumo da população acarretaram em uma crise para o antigo modelo de negócio, que passou a enfrentar "perda de receita, de participação de mercado e de relevância" (GOMES, 2015, p. 27). Nas palavras de Anderson, Bell e Shirky (2013, p. 73): "A chegada da internet não trouxe um novo ator para o ecossistema jornalístico. Trouxe um novo ecossistema [...]"

O excerto (3) demonstra claramente a ocorrência de predominância descritiva em um texto que, pelo caráter científico, deveria haver mais estratégias interpretativas do que descritivas, sobretudo, na parte de análise de dados. Os recursos referenciais rotulatórios aqui expostos, além de outros tantos do campo da referenciação, poderiam auxiliar o escrevente na construção argumentativa do seu texto.

Considerações finais

A rotulação e a análise de como se processa os rótulos no gênero discursivo TCC possibilitam a reflexão de que esse fenômeno funciona como estratégia argumentativa e discursiva que evidencia autonomia do produtor do texto de aliar a teoria exposta em seu texto às contribuições do trabalho que realizou, ou seja, esses recursos auxiliam o escrevente no processo de argumentação.

Nos excertos analisados, vimos que as rotulações apresentam-se tanto retrospectivas quanto prospectivamente, demonstrando sua função encapsuladora e organizadora. Assim, vimos o exemplo do rótulo *"esse pensamento",* o qual se apresentou como uma rotulação retrospectiva, encapsulando a extensão anterior do discurso. Ademais, observamos ocorrências que auxiliaram na organização do texto, como o emprego do termo *"três abordagens",* funcionando como rótulo prospectivo, uma vez que foi retomado pelas expressões *"na primeira delas"*, *"a segunda abordagem"* e *"terceira abordagem"*.

Ademias, notamos a ocorrência de grupos nominais que funcionaram como itens referenciais, se assemelhando a nomes gerais de função coesiva, como em *"esta terminologia" e "a nomenclatura",* ou seja, rótulos retrospectivos, cujos núcleos são precedidos de dêitico específico. No entanto, foram escassos, ao longo do texto analisado, rótulos com valor avaliativo. Um caso observado foi o termo *"mais amigáveis"*, no final do excerto (2), funcionando como rótulo retrospectivo avaliativo. Esse tipo de rótulo, se empregado com mais frequência no texto analisado, auxiliaria o escrevente a cumprir seus objetivos argumentativos.

O TCC analisado, de forma geral, configurou-se como predominantemente de caráter descritivo, ao invés de argumentativo, na medida em que embasava teoricamente a ideia a ser desenvolvida, inclusive na seção de análise dos dados, no entanto, havia pouco posicionamento crítico do escrevente acerca desses dados.

Ao tratarmos acerca dos recursos de organização textual e discursiva, como a ocorrência referencial da rotulação, percebemos que tais elementos, quando empregados no texto, atendem ao aspecto argumentativo do gênero TCC. Tal constatação nos leva a crer que trazer a consciência linguística aos discentes, na produção de seus TCCs, sobre o funcionamento e elaboração dos recursos referenciais, seria uma estratégia de orientação eficaz para a construção desse gênero de caráter predominantemente argumentativo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal.* Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Referenciação e compreensão de textos. In: *Os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto, 2012, p. 95-120.

CARMO, Sandra Ramos; PEREIRA, Márcia Helena de Melo. Os efeitos da rotulação no processo discursivo: uma análise do discurso religioso. In: Linguística do Texto. *Anais Eletrônicos da XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste***,** 2017**.**

FRANCIS, Gill. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação.* 1 ed. 1ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2016. p. 191-228.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim. *Normas da ABNT*: comentadas para trabalhos científicos. 5ª edição. Curitiba: Juruá, 2015, 98p. – 2ª impressão.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. Ingedore Villaça Koch. São Paulo: Contexto, 1997. (Caminhos da linguística)

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender:* os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas*: um estudo do resumo. Revista Scripta, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernardete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs). **Referenciação**. 1 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016. (Coleção Clássicos da Linguística)

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 2012.

SOUZA, Clara Regina Rodrigues de. *Estratégias de retextualização na escrita de monografias.* In: *Anais Eletrônicos da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*, anexos/784.pdf**,** 2014.

SESSÃO TEMÁTICA

O GÊNERO FÁBULA COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS AULAS DO 3º ANO DO FUNDAMENTAL

WILLAMIS DE SANTANA ALVES[1]

Introdução

Diante do pressuposto que se deve trabalhar no processo de alfabetização e letramento com habilidades que despertem o interesse, a curiosidade e a atratividade da criança, este estudo apresenta o gênero fábula como instrumento de trabalho nas aulas do 3º ano do fundamental. Busca-se um ensino dinâmico, atrativo e, acima de tudo, que tenha sentido para o aluno, pois é preciso que o professor leve para sala de aula atividades que estejam ligadas à realidade social do educando.

Sabendo que a escola muitas vezes é o local onde oferece a criança seus primeiros contatos às letras, é necessário que nesse processo de socialização seja oferecido um trabalho qualificado e que desperte a curiosidade do discente como aprendiz, que o torne um bom leitor e produtor de diferentes textos. Por isso, como a criança no processo de alfabetização e letramento está iniciando sua trajetória de aprendizado, passando por uma fase de descobertas, é fundamental que seja desenvolvido um trabalho atrativo que a ajude a tornar-se crítica, reflexiva e interativa.

Atualmente, nas aulas de alfabetização e letramento, muitos professores ainda trabalham em sala de aula com atividades descontextualizadas da gramática tradicional, em que abordam assuntos que não estão relacionadas à realidade da criança e que não lhes têm sentido, pois se sabe que a gramática normativa está totalmente afastada da realidade da linguística contemporânea. Isto torna um ensino desmoti-

1. Licenciado em Letras Português pelas Faculdades Integradas de Sergipe/FISE, graduando em Letras Inglês pela Universidade Federal de Sergipe/UFS e pós-graduando em Tecnologias e Educação Aberta e Digital pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB. E-mail: willamissantana63@gmail.com.

vador para a criança e que poderá lhe trazer empecilhos posteriormente, tais como: dificuldades de produção textual, leitura e interatividade.

De acordo com Oliveira (2010):

> Enquanto os professores não adotarem a perspectiva pragmática de língua, o ensino de português se manterá, em muitas escolas brasileiras, no nível de sentenças isoladas, descontextualizadas, sem que levem em conta os usos que os brasileiros fazem da língua. E se não se levam em conta os usos linguísticos, que se materializam em formas de textos, os fenômenos textuais acabam sendo negligenciados. (OLIVEIRA, 2010, p.37).

Sendo assim, é preciso que os alfabetizadores trabalhem com habilidades relacionadas ao cotidiano da criança, alfabetizando-a através de atividades lúdicas ligadas ao seu meio social, que despertem seu interesse e sua curiosidade. O processo de alfabetização e letramento é algo importante na vida social da criança, por isso, é fundamental um trabalho dinâmico, reflexivo e qualificado. Aplicar o gênero fábula nesse processo pode ser uma estratégia pedagógica indispensável, visto que o referido gênero traz uma linguagem simples, textos curtos e um enredo que pode atrair a curiosidade do leitor.

À luz dessas informações, este estudo objetiva mostrar a importância de trabalhar com as fábulas no processo de alfabetização e letramento com alunos do 3º ano do fundamental. Busca-se um ensino atrativo, que desenvolva o pensamento cognitivo, crítico e intelectual da criança, visto que é preciso que as aulas de alfabetização e letramento desenvolvam nos alunos uma aprendizagem significativa e que os ajudem a tornarem-se sujeitos ativos detentores das práticas sociais mediadas pela linguagem.

Para desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico, em que foram adotadas abordagens que relatam a importância de um trabalho em sala de aula ligado ao meio social do aluno e os gêneros textuais como mediadores nas aulas de língua materna. Para isto, fundamentou-se em autores como Oliveira (2010), Soares (2006) e (2009), Antunes (2007) e (2009), Dezotti (2003), Nelly Coelho (2000), nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN (1998).

À vista de um ensino cativante, a justificativa desta pesquisa se dá pelo fato da fábula apresentar uma grande atratividade entre alunos na faixa etária de 08 a 10 anos devido ao seu caráter lúdico e fantasioso, isto poderá despertar o interesse de aprendizagem da criança. É fundamental levar para sala de aula do 3° ano do ensino fundamental textos que estimulem o prazer pela leitura dos discentes, para que, assim, eles desenvolvam seu pensamento lógico e tornem-se cidadãos críticos.

Outro motivo que pode ser colocado em pauta é que se sabe que a criança dessa faixa etária está passando por uma fase de formação intelectual, isto é, encontra-se em uma fase de descobertas, curiosidades e uma mente aberta preparada para novos saberes. Propõe-se a fábula como ferramenta nesse processo educativo porque o referido gênero pode possuir atratividade de leitura, através de seu imaginário e sua ludicidade, para alunos dessa faixa etária.

Diante disso, sua moral educativa ajudará os leitores a serem críticos e a fazerem comparações com suas vivências sociais. Dessa forma, através da moral contida nas fábulas, os discentes poderão refletir e aprender lidar com situações vividas em seu meio social, tais como: a bondade, a empatia e a generosidade.

Esta pesquisa torna-se relevante por proporcionar aos alfabetizadores e aos pesquisadores em geral abordagens que visem a um trabalho atrativo que esteja relacionado ao contexto social do educando, ou seja, o estudo em questão apresenta discussões a respeito de um trabalho estimulante que ajude os profissionais a terem um bom desenvolvimento nas aulas de alfabetização e letramento.

Gênero fábula: contexto histórico e definição

Mediante os diálogos entre os animais e os cenários nos quais se deparavam o sujeito do século V a.c., na Grécia, o escravo Esopo buscava transmitir alguma lição moralista a sociedade, e isto foi umas das características que se deu o início o gênero literário fábula, o qual, de acordo com Débora Silva (2017), é uma narrativa surgida no Oriente que foi especialmente desenvolvida por Esopo.

Débora Silva (2017) divide a história do referido gênero em três períodos. No primeiro, o das fábulas orientais, a moralidade era parte fundamental; o segundo período da fábula caracteriza-se pelas inovações do fabulista latino Fedro, que fixou a forma literária do gênero, escrevendo sátiras amargas em versos; por fim, o ter-

ceiro período da fábula inclui todos os fabulistas modernos, destacando-se Jean de La Fontaine, poeta e fabulista francês considerado o pai da fábula moderna. Dentre as fábulas escritas e reescritas por ele estão “A Lebre e a Tartaruga”, “O Homem”, “O Menino e a Mula”, “O Leão e o Rato” e “O Carvalho e o Caniço”. Já no Brasil, Maia (2017) apresenta que se têm dois grandes autores:

> [...] o escritor Monteiro Lobato, que escreveu o livro “Fábulas”, no qual recria e reconta fábulas de Esopo, de La Fontaine, além de contar suas próprias fábulas. Através de suas fábulas, o autor preocupava-se em preparar as crianças para a vida em sociedade. Na década de 60, outro autor renomado se rendeu a este gênero, Millôr Fernandes, 8 que publicou “Fábulas Fabulosas”, que acrescenta os temas políticos com humor sarcástico, próprio do autor, impondo um tom atual a velha forma das fábulas. (MAIA, 2017, p. 7-8).

Desse modo, têm-se os escritores Monteiro Lobato e Millôr Fernandes como grandes autores que se destacaram pelo desenvolvimento do gênero fábula no Brasil, em que muitas de suas obras ainda percorrem pelo território nacional, as quais contagiam o imaginário do leitor. As fábulas são narrativas curtas que se caracterizam pelos personagens, no caso os animais, trazerem uma situação moralista para o leitor, isto é, esse tipo de texto é uma ficção que, através desses seres animados, mostram realidades inerentes à sociedade.

Segundo Nelly Coelho (2000, p. 165), fábula “[...] é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade”. Sendo assim, esse gênero literário usa os animais como personagens para simbolizar situações vividas pelo homem e, através disso, o referido gênero traz uma moral de caráter instrutivo a fim de que o sujeito reflita e saiba se comportar em algumas situações de seu dia a dia.

De acordo com Dezotti (2003, p.28), “[...] a fábula é uma fala mentirosa que retrata uma verdade”, ou seja, é um texto fictício, porém que traça realidades pertencentes ao meio social do sujeito. Dessa forma, esse gênero traz ensinamentos morais para que o sujeito aprenda conviver coletivamente em seu meio, para que, assim, tenha-se uma sociedade mais justa, ética e, acima de tudo, repleta de princípios morais.

Portanto, as fábulas trabalham com um enredo capaz de contribuir para a formação de valores morais da criança, já que ela é usada como diversão e entretenimento que ajudará o leitor a manter uma vinculação efetiva com sua família e com o aprendizado em geral, uma vez que é uma maneira prazerosa de desenvolver sua capacidade intelectual nas primeiras séries da educação básica pelo ato de ouvir e contar histórias. A moral contida nas fábulas é uma espécie realista e irônica, possuindo variedade de temas como: a gratidão, a lealdade e a bondade. De acordo com Abramovich (1991, p.162):

> Ouvir ou ler estórias é uma possibilidade que a criança encontra para descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses e as soluções que todos os seres humanos vivem a atravessam ao longo da vida. Assim, é através de uma atividade prazerosa de leitura ou ouvir estórias que se pode descobrir outro lugar, outros tempos, outros modos de agir, de pensar e ser. (ABRAMOVICH, 1991, p.162).

Desse modo, o gênero fábula além de seu caráter lúdico e fantasioso, traz uma narrativa de ensinamentos que ajudará o público infantil a cumprir seu papel de cidadão, pois, numa faixa etária entre 08 a 10 anos, numa turma de 3º ano do ensino fundamental, a criança ainda passa por um processo de formação intelectual, por isso, é preciso o trabalho com esse gênero para que traga ensinamentos éticos e morais para o aluno saber se comportar em diferentes situações cotidianas.

Além dessa moral pedagógica, trabalhar com fábulas oferece a criança o desenvolvimento de sua intelectualidade, e isto acontece através do trabalho com a leitura. A criança em uma turma do 3º ano do fundamental ainda está em um processo de iniciação ao mundo letrado, precisa de textos curtos que despertem sua curiosidade e o prazer de ler e, por meio desse processo de leitura, o aluno desenvolve sua criticidade e se tornará formador de sua própria opinião.

Uma das vantagens de adotar as fábulas como instrumento de trabalho nas aulas de alfabetização e letramento está relacionada ao processo de leitura que o aluno desenvolve através da atratividade contida nesses textos, partindo para produção e criação de outros gêneros textuais, isto é, o trabalho com a leitura desse gênero narrativo pode oferecer ao aluno a capacidade de criar novos elementos textuais, como também habilidades de recriação e opiniões próprias. Conforme os

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), é preciso que o aluno seja capaz de:

> Desenvolver o conhecimento ajustado de se mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetivas, físicas, cognitivas, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.7).

Sendo assim, como visto anteriormente, o gênero fábula, com sua visão moralista, pode ajudar o educando nesse processo abordado pelos PCN (1998), visto que, com sua moral instrutiva e através do trabalho com a leitura, o discente pode desenvolver suas capacidades afetivas, éticas, moralistas e, acima de tudo, que aprenda viver em grupo.

Aplicar as fábulas nas aulas de alfabetização e letramento é interligar um acontecimento real com uma história fictícia, isto é, é trabalhar com habilidades ligadas à realidade da criança, essa ligação é o que causa sentimento de liberdade para expor aquilo que vem à mente. O papel do alfabetizador nesse processo é elaborar estratégias pedagógicas que despertem o desejo de aprendizagem da criança e a faça absorver, de maneira produtiva, todo conhecimento.

Estratégias criadas, a partir de conceitos da fábula para melhoria de atividades em sala de aula, faz com que o desenvolvimento da criança seja ampliado por se tratar de habilidades que esses educandos precisam no seu processo de formação intelectual. É fundamental que o educador procure desenvolver um bom desempenho metodológico com esses textos narrativos focando sempre e, buscar a atratividade da criança.

Definição de alfabetização e letramento

Muito se discute sobre a alfabetização e o letramento, mas o que muitas pessoas não sabem é que, apesar deles possuírem significados diferentes, são interligados. A alfabetização é caracterizada pelo fato do sujeito saber ler e escrever, sendo assim, todo indivíduo que consegue ler e desenvolver habilidades de escrita, ele é

considerado alfabetizado. Já o letramento está relacionado ao sujeito ser participante ativo de diferentes práticas mediadas pela linguagem, ou seja, o indivíduo letrado é aquele que consegue dar seu ponto de vista em diferentes situações cotidianas e é dono de sua própria opinião, tendo facilidade em desenvolver ideias a respeito de um determinado fato e ser participante de diferentes atividades de leitura e escrita.

Desse modo, o sujeito não precisa ser alfabetizado para ser letrado, pois o processo de letramento pode ser desenvolvido através das relações sociocomunicativas, tais como: notícias de jornais em rádios e televisão, palestras e através das relações sociais. De acordo com Magda Soares (2009), o indivíduo alfabetizado é a condição de saber ler e escrever, já o sujeito letrado é aquele que convive na condição de quem saberia ler e escrever, mesmo que não a pratique não faz uso do código escrito, se utiliza apenas do código oral.

> [...] a pessoa que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita se torna letrada, mesmo analfabeta. Ou, sabendo ler e escrever, mas não faz uso da leitura e da escrita, é alfabetizada, mas não é letrada, pois, não vive na condição de quem sabe ler e escrever e nem pratica a leitura e a escrita. Aprender a ler e a escrever torna a pessoa alfabetizada, porém, não letrada. (SOARES, 2009).

Se sua tia, por exemplo, não teve oportunidade de aprender a ler e nem escrever, contudo, convive em um ambiente que propicia práticas sociais em que a leitura e escrita estejam presentes, como: noticiários na televisão, sabe que ônibus deve pegar para voltar para casa e participa e discute com todos sobre tudo o que está acontecendo ao redor do mundo com muita desenvoltura. Pode-se, então, entender que sua tia é analfabeta, porém é letrada, pois tem facilidade em participar de discussões relacionadas ao seu meio.

Já seu primo foi muito bem alfabetizado na escola, sabe ler e escrever, porém, não faz uso algum das práticas de leitura e escrita, pouco ou nada sabe sobre quaisquer tipos de unidade temática que possa vir a ser discutida, sendo assim, compreende-se que seu primo é alfabetizado, pois sabe ler e escrever, mas não é letrado, uma vez que não tem desenvoltura nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

Segundo Soares (2006):

> [...] alfabetização e letramento [...] embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências especificas, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, consequentemente, procedimentos diferenciados de ensino. (SOARES, 2006, p.24).

Dessa forma, apesar da alfabetização e o letramento serem interligados, cada um possui suas especificidades e exigem procedimentos diferenciados de ensino. O letramento está caracterizado pelo sujeito, sabendo ler ou não, conviver com as práticas de leitura e escrita. A alfabetização exige que o indivíduo aprenda ler e escrever. Nesse sentido, é preciso que o docente trabalhe com atividades dinâmicas e que despertem a curiosidade e interesse da criança, para que, assim, os aprendizes sintam-se entusiasmados em estudar e desenvolvam um processo de alfabetização e letramento qualificado.

Soares (2009, p.39) ainda afirma que “letramento pode ser definido como “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Ou seja, alguns sujeitos letrados mesmo não sabendo ler e nem escrever, eles se apropriam das práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita, tornando-se uma pessoa autônoma e consciente.

Já que a criança, no 3º ano do ensino fundamental, está em uma fase de descobertas e curiosidades, é preciso que o docente ofereça-lhe atividades atrativas no processo de alfabetização e letramento para que elas desenvolvam seu conhecimento intelectual. Desse modo, na próxima seção, sugere-se trabalhar com as fábulas nesse processo, já que o referido gênero propõe atratividade, através de seu caráter lúdico e fantasioso, para crianças da faixa entre 08 a 10 anos.

Trabalhando com fábulas no processo de alfabetização e letramento com alunos do 3º ano do ensino fundamental

Agora sabendo que a criança no 3º ano do ensino fundamental está passando por uma fase de formação intelectual, de descobertas e está preparada para novos saberes, é preciso que o professor trabalhe em sala de aula com atividades dinâmicas que despertem o interesse de aprendizagem desse sujeito, ajudando-o no seu desenvolvimento intelectual, para que ele se torne um sujeito bem alfabetizado e letrado.

Um dos objetivos explicitados por Antunes (2007) referente às aulas de língua portuguesa é a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de sujeitos críticos, em que sejam criadas situações que os discentes se tornem produtores de sua própria opinião e, de acordo com Faraco (2003), o domínio dos diferentes níveis de concretização da língua viabiliza a ampliação do conhecimento sobre as atividades de alfabetização e letramento, já que, por meio delas, educando pode e deve ganhar uma certa autonomia para executar seus próprios questionamentos.

Para isso, Marcuschi (2008) relata que trabalhar com gêneros diversificados é uma alternativa de ajudar no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno para situações de seu cotidiano, além disso, Koch (2003) também defende um ensino contextualizado nas aulas de Língua Portuguesa.

Sendo assim, agora será mostrada uma proposta de ensino para trabalhar com a fábula "A cigarra e a formiga", do escritor brasileiro Monteiro Lobato, em que será um trabalho baseado em uma sequência didática, o qual é indicado ser aplicado em uma turma do 3º ano do ensino fundamental.

Fábula "A Cigarra e a Formiga":

> Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas. Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas. A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém. Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique...

> Aparece uma formiga, friorenta, embrulhada num xalinho de paina.
> – Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.
> – Venho em busca de um agasalho. O mau tempo não cessa e eu...
> A formiga olhou-a de alto a baixo.
> – E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?
> A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse:
> – Eu cantava, bem sabe...
> – Ah! ... exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?
> – Isso mesmo, era eu...
> – Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.
> A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol. (MONTEIRO LOBATO, 2012).

O texto apresentado mostra a história duma cigarra e uma formiga, em que a generosidade é a ideia central. A referida fábula poderá ajudar a criança aprender a ser generosa em seu meio social, contudo é preciso estratégias de ensino que desperte o interesse e a curiosidade do educando, por isso, adiante será apresentada uma maneira de trabalhar com o referido texto nas aulas de alfabetização e letramento com alunos do 3° ano do ensino fundamental.

NÍVEL ESCOLAR: 3° ano do Ensino Fundamental

DISCIPLINA: Língua Portuguesa

DURAÇÃO: 6 aulas (45 min. cada)

OBJETIVO GERAL: Trabalhar com atividades contextualizadas que ajudem o aluno no seu desenvolvimento crítico e intelectual, tornando-o um sujeito alfabetizado e letrado da Língua Portuguesa.

CONTEÚDOS: Gênero textual fábula: Leitura, produção e intepretação textual.

AVALIAÇÃO: Este processo deve ser feito de um modo constante, observando o envolvimento de cada aluno durante todo o percurso das atividades. Dando ênfase

na avaliação dos produtos elaborados como desenhos, leitura, produção textual e dramatização.

RECURSOS NECESSÁRIOS: - Cartolina, caneta, lápis, fábula, lápis de pintura, piloto e vestimentas que caracterizem animais.

1º momento: Deve ocorrer uma aula interativa, a fim de que os discentes demonstrem seus conhecimentos prévios sobre o que será trabalhado. Neste processo, o papel didático-metodológico do professor é de extrema importância, pois é preciso uma boa didática-docente para que cative o diálogo entre os educandos. É preciso que sejam feitos diversos questionamentos, tais como: Vocês já ouviram historinhas que os personagens são animais? Alguém já leu alguma história desse tipo para vocês? O que chama a atenção de vocês nesse tipo de texto? Para que, assim, o docente consiga avaliar o grau de conhecimento do aluno. A partir dessas perguntas, é fundamental que o profissional interaja de maneira dinâmica com a turma, pois nada melhor que um diálogo atraente e motivador.

2º momento: é a etapa de o educador ler o texto explorado junto com os alunos, nessa técnica é preciso criatividade-docente para exercer a leitura, a fim de que desperte a atenção do ouvinte, visto que, em relação à leitura, Antunes (2009) relata o seguinte:

> Não se nasce com o gosto pela leitura, do mesmo modo que não se nasce com gosto por coisa nenhuma. O ato de ler não é, pois, uma habilidade inata. (...) o gosto por ler é aprendido por estado de sedução, fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido. (ANTUNES, 2009, p.201).

Por isso, é fundamental que o professor crie métodos para que ocorra uma leitura contagiante, cheia de encantamento, em que o aluno sinta-se ligado ao texto. O docente pode utilizar uma oratória que esteja ligada à realidade da criança, como também pode fazer uma leitura coletiva. Depois desse momento, sugere-se que sejam feitas perguntas relacionadas à fábula, tais como: do que se trata o texto? Quem são os personagens? O que o texto pode nos ensinar? A atitude da formiga foi correta? Se vocês estivessem no lugar da formiga o que vocês fariam?

A partir disso, o docente pode começar a tentar fazer semelhanças da moral contida na fábula com a realidade social do aluno. Neste processo, é interessante

que o docente motive seus alunos a participarem do diálogo contando situações similares que ele viveu em seu dia a dia. Durante essa etapa de interação, educador pode apresentar uma situação cotidiana que mostre aos alunos a importância da generosidade, para que, assim, os discentes possam fazer reflexões sobre suas vivências sociais.

3º momento: Nesta etapa o educador precisa elaborar estratégias didático-metodológicas que ajudem a criança a desenvolver seu conhecimento sobre a atividade trabalhada. Desse modo, torna-se necessário que ele dialogue oralmente com os aprendizes sobre o referido texto. O mediador para tornar sua aula mais radiante, pode continuar trabalhando com leituras interativas, como por exemplo, selecionar alguns alunos para lerem e, a partir disto, ao decorrer desse trabalho, o profissional pode fazer, de maneira coletiva e dinâmica, perguntas e comentários a respeito do gênero explorado. É interessante que o docente sempre faça comparações do texto com as vivências sociais da criança, para que, assim, ela possa dar seu ponto de vista.

4º momento: Neste encontro, o professor fará uma espécie de dramatização, ou seja, dividirá os alunos em equipes para que eles dramatizem a história narrada no texto, pois o trabalho lúdico ajuda a estimular um aprendizado significativo para a criança. É importante que o docente organize vestimentas que simbolizem a cigarra e a formiga, como também pode utilizar-se de objetos que façam as crianças imaginarem que estão em uma floresta, para que, assim, as apresentações tornem-se mais dinâmicas.

Ao decorrer do final de cada apresentação, necessita-se de que o docente vá fazendo os alunos refletirem sobre o desfecho da fábula e cativá-los a desenvolver posteriormente outras leituras. Durante esse momento, é essencial também que o mediador consiga desenvolver técnicas de oralidade que entusiasmem os alunos a se envolverem nesse trabalho, ou seja, é preciso que o profissional parabenize-os pelas apresentações e os cative a participarem das aulas.

5º momento: Nesta quinta etapa, o professor pedirá para os alunos reunirem-se mais uma vez em grupos, a fim de que criem desenhos com dois animais em uma cartolina. Após esse trabalho, o educador mandará os aprendizes pintarem as figuras. Para um melhor desenvolvimento nesta atividade, o docente pode fazer círculos e pedir para os alunos ficarem no chão, pois quanto mais o aprendiz se sente à vontade, ele ficará mais entusiasmado em desenvolver seu trabalho.

Depois dessa atividade, o docente pedirá para seus estudantes criarem um pequeno trecho sobre as imagens desenhadas. Durante este trabalho, é recomendável que professor motive seus educandos a desenvolverem um trecho interessante em que os animais podem representar um momento que eles presenciaram em sua vida cotidiana, pois se sabe que este é um dos objetivos das fábulas. Enquanto os alunos produzem, é fundamental que o profissional vá lhes relembrando, através de pequenas explicações orais, um pouco das características das fábulas, pois, assim, os alunos poderão desenvolver um texto melhor e semelhante.

6° momento: Nesta última etapa de atividades, todos os grupos farão a leitura dos trabalhos desenvolvidos. Ao decorrer de cada momento, é importante que o docente faça comentários e crie questionamentos para que haja interatividade e dinamismo em sala de aula. Durante esse momento, podem ser feito os seguintes questionamentos: por que escolheram esses animais como personagens? O que aconteceu na historinha? É fundamental que o professor foque sempre no desfecho de cada texto, para que os alunos se conscientizem sobre os preceitos éticos e morais que eles precisam como cidadãos. No final, o mediador, juntos com seus alunos, pegarão todas as cartolinas com os trabalhos desenvolvidos e farão uma espécie de exposição no mural da escola.

Considerações finais

Aplicar atividades em sala de aula que estejam relacionadas à realidade das crianças pode ser uma alternativa de trabalho que estimule e cative esses educandos ao aprendizado. Por isso, este estudo sugeriu as fábulas como instrumento de trabalho nas aulas de alfabetização e letramento, uma vez que esta pesquisa mostra que o referido gênero é uma grande alternativa de despertar o interesse de aprendizagem da criança.

Como os alunos no 3º ano do ensino fundamental estão passando por uma fase de descobertas e estão preparados para novos saberes, ficou-se evidente a importância de trabalhar com as fábulas, pois além desse gênero oferecer um trabalho contextualizado, ele desperta, através de seu caráter lúdico e fantasioso, a atratividade da criança, isto influencia o estudante a desenvolver outras leituras, o que o ajudará tornar-se crítico e formador de sua própria opinião.

Ao elaborar uma sequência didática para ser aplicada em sala de aula, buscou-se um trabalho atrativo, estimulante e motivador, em que o aluno se desenvolve linguisticamente e torna-se participante ativo das práticas sociais mediadas pela linguagem, o que o faz tornar um bom sujeito alfabetizado e letrado da Língua Portuguesa.

Referências

ABRAMOVICH, Fany. *Literatura infantil e bobices*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedra no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

DEZOTTI, Maria Celeste Cansolin (organizadora). *A tradição da Fábula*: de Esopo a La Fontaine. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

FARACO, C. *A. Ensinar X Não ensinar gramática*: ainda cabe essa questão? 2003 (mimeo).

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

LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. 3. ed. São Paulo, Globo, 2012

MAIA, Zenaide. *O ensino de leitura a partir do gênero fábula* <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/520-4.pdf>. Acesso em 05 de abr. de 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisar saber*: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

SILVA, Débora. *Fábula*; Revista estudo prático. Disponível em <https://www.estudopratico.com.br/fabula/> Acesso em 05 de abril de 2018.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SESSÃO TEMÁTICA

O HOMOSSEXUAL COMO CONSUMIDOR NO DISCURSO PUBLICITÁRIO: IMINÊNCIA DE UM ACONTECIMENTO DISCURSIVO

RENATA FERREIRA RIOS[1]
KLEBER FERREIRA COSTA[2]

Introdução

Um dos desafios do governo federal é fazer valer os preceitos da constituição de 1988 e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, sobretudo no que diz respeito ao preconceito e discriminação. Um tema emblemático do desafio em prol de direitos humanos está associado aos direitos dos homossexuais, que atingiu maior repercussão, em 2010, com a assinatura de um decreto que instituiu o dia 17 de Maiocomo Dia Nacional de Combate à Homofobia, a ser comemorado anualmente.

O decreto representa o reconhecimento de que ocorre homofobia no Brasil e evidencia o empenho do poder político, em vigência na época, em diminuir ou extinguir o preconceito, discriminação e estigma contra qualquer cidadão que não se declare heterossexual. Se com essas medidas ainda não tivemos resultados concretos contra a homofobia no Brasil, é fato que a discussão sobre o tema, assim como a mobilização social do grupo interessado e simpatizantes, promove uma mudança em percurso em termos da evidência e ampliação de um discurso outrora interditado. Nesse contexto, campanhas publicitárias, por exemplo, têm proporcionado aumento de ocorrências desse tipo de discurso.

1. Professora doutora (Universidade de Pernambuco)

2. Professor mestre (Universidade de Pernambuco)

Todas as estratégias empregadas no discurso publicitário estão direcionadas para o objetivo principal que é a venda. No intuito de buscar a identificação com o público alvo, esse tipo de discurso muitas vezes reflete o funcionamento da própria sociedade e, por esse motivo, tem sido considerado como um dos elementos mais representativos de determinada cultura. A linguagem de venda da publicidade, portanto, revela-se um campo discursivo importante para verificar mudanças sociais em relação à liberação de costumes e diminuição do preconceito em relação aos homossexuais, pois apresenta recursos de linguagem, tanto verbais como icônicos, que refletem a confluência de outros discursos dispersos na sociedade. A dispersão e variedade de textos e sentidos podem ser detalhadamente consideradas a partir do conceito do acontecimento discursivo.

Acontecimento discursivo

Durante muito tempo os historiadores procuraram revelar os equilíbrios e regulações constantes por meio de um emaranhado de narrativas tradicionais. Entretanto essa análise relativamente superficial recobria uma camada de acontecimentos importantes que eram desconsiderados. Desse modo,

> Por trás da história desordenada dos governos, das guerras e da fome, desenham-se histórias quase imóveis ao olhar –histórias com um suave declive: história dos caminhos marítimos, história do trigo ou das minas de ouro, história da seca e da irrigação, história da rotação das culturas, história do equilíbrio obtido pela espéciehumana entre a fome e proliferação (FOUCAULT, 2001, p.3).

A despeito da linearidade priorizada, Foucault (2009) tenta revelar descontinuidades, histórias quase invisíveis e propõe a realização de uma análise arqueológica dos discursos, que busque revelar episódios históricos que foram silenciados e, além disso, manifesta a intenção de compreender o porquê desse silenciamento. Dessa "arqueologia do saber", proposta pelo filósofo, emanam questões centrais: segundo que regras um enunciado foi construído? Segundo que regras outros enunciados poderiam ser construídos?

Esse tipo de análise visa detectar as interrupções “sob as grandes continuidades do pensamento, sob as manifestações maciças e homogêneas de um espírito ou de uma mentalidade coletiva” (FOUCAULT, 2001, p.4). Em busca das interrupções despercebidas, Foucault estabelece o conceito de dispersão asseverando, pois, que os elementos do discurso não estão ligados por quaisquer princípios de unidade historicamente concebidos. Essa perspectiva nos leva a ultrapassar limites teóricos e categorias fixas e lançar o olhar ao discurso a partir de suas regras de formação. Essas regras, por seu turno, são definidas como condições a que os elementos do discurso estão submetidos, tais como objeto, temas, enunciação ou conceitos. Dessa forma,

> Sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva (FOUCAULT, 2001, p. 43).

A noção de acontecimento, por sua vez, está ligada à singularidade e ruptura. De acordo com Foucault, a descontinuidade que antes o historiador se encarregava de suprimir tornou-se um dos elementos fundamentais da análise histórica. Acontecimento é, portanto, definido como a irrupção de uma nova regularidade discursiva, como consequência não apenas das situações que a provocam, mas também de enunciados que a precedem e a seguem. Surge, pois, a proposta de “uma configuração do acontecimento como sendo uma força crítica que nasce num “ponto de ruptura”, abrindo possibilidades anteriormente impensáveis e fazendo do ser humano um sujeito capaz de “verdade”” (ZAGATO, 2007 p, 85). Os sujeitos vivem em diferentes momentos históricos a força de diferentes verdades, cada uma por sua vez teve seu terreno de formação. Por esse motivo, Foucault (2001) apresenta a “vontade de verdade” como o tipo mais forte de sistema de exclusão que atinge o discurso.

Exclusão dos discursos e a “vontade de verdade”

Tendo em vista que a ordem dos discursos tem seguido ao longo da história determinadas regras, é importante considerar o que as promoveram. Foucault (2001) apresenta estudos importantes acerca de meios de exclusão dos discursos e destaca o que denominou “vontade de verdade” como o mais forte deles, o que “não cessa de se reforçar, de se tornar mais profunda e mais incontornável” (Foucault, 2001, p.19). Para Foucault, a “vontade de verdade” é propiciadora da verdade legitimada pelos próprios sujeitos agentes da construção e aceitação da ordem do discurso. Por esse motivo, o pensador francês enfatizou a força das fundamentações e justificativas dos discursos e apresentou uma divisão histórica importante que deu forma geral à nossa vontade de saber. Para isso, inicialmente argumenta que ainda nos clássicos, a partir de Platão, o discurso verdadeiro deixa de ser aquele que está ligado ao exercício do poder, este que era facilmente reconhecível. Dando continuidade a sua explicação, Foucault afirma que transformações científicas também podem ser propulsoras do surgimento de novas formas de verdade e cita o século XVI como uma época que marca outra separação. A partir desse século, instaura-se um saber científico que “impunha ao sujeito cognoscente (e de certa forma antes de qualquer experiência) certa posição, certo olhar e certa função” (FOUCAULT, 2001, p.17). O olhar científico então instaurado prescrevia o nível técnico necessário para tornarem os conhecimentos verificáveis e úteis, dessa forma,

> Tudo se passa como se a partir da grande divisão platônica a vontade de verdade tivesse sua própria história, que não é a das verdades que constrangem: história dos planos de objetos a conhecer, história das funções e posições do sujeito cognoscente, história dos investimentos materiais, técnicos, instrumentais do conhecimento (FOUCAULT, 2001,p.17).

A vontade de verdade já nasce apoiada por um forte aparato institucional comoo sistema de livros, edições, bibliotecas, entre outros, e, reforçada pela forma como o saber é valorizado e distribuído em uma sociedade, instaurando-se de forma dominante e exercendo pressão sobre os outros discursos. Assim, segundo Foucault (2001), desde o século XVI é possível fundamentar-se e racionalizar-se uma

teoria das riquezas e da produção codificada como preceitos e muitas vezes como moral. Os discursos são, portanto, influenciados por essa vontade de verdade que se justifica racionalmente e que por ter essa justificativa silencia outras verdades em um processo mantido principalmente pelas instituições. Entre os modos de exclusão apresentados por Foucault está, por exemplo, a interdição, pois "sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo,que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa" (FOUCAULT, 2001, p.9). Nesse sentido, Foucault também destaca que as "regiões" em que essa exclusão ocorre de maneira mais incisiva são as da política e da sexualidade. Neste capítulo, discutimos como é possível a exclusão "deixar brechas" a ponto de o tema da sexualidade manifestar-se no discurso publicitário, ainda que de forma velada. Propomos, portanto, discutir a relevância de mudanças sociais importantes que proporcionam o surgimento gradativo de exemplos de publicidade direcionada para o consumidor homossexual masculino como sinais de processo de um acontecimento discursivo.

O discurso publicitário e o homossexual: postura *gay friendly*

Com relação ao mercado nacional e internacional, é possível afirmar que o poder de consumo do público homossexual tem ganhado notoriedade. De acordo com Baggio (2009),

> Levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisa e Cultura mostrou que 10% dos brasileiros são homossexuais. Eles gastam 30% a mais que os heterossexuais, 97% têm nível médio ou superior e 83% são das classes A e B. Ou seja, representam o que o mercado publicitário costuma considerar como um público qualificado e com grande potencial de consumo. (BAGGIO, 2009, p.2)

Diante do expressivo potencial de consumo, o mercado da comunidade homossexual tem sido descrito como *pink money*e, emboraessa identificação seja reflexo de uma tendência mundial que já se iniciara desde o final da década de 1970,o investimento das empresas brasileiras neste mercado ainda é tímido. A empresa construtora de imóveis "Tecnisa", por exemplo, adota desde 2002 a postura *gay-*

friendly, que inclui políticas não-discriminatórias e marketing que respeita a comunidade e atendimento direcionado às características específicas do consumidor homossexual. Segundo Busarello (2015),

> a comunidade GLBT gasta cerca de 20% a mais com customizações nos apartamentos comprados. Todos propõem mudanças quando adquirem um apartamento da construtora. Para atender melhor este público e, acima de tudo, respeitar as suas características, treinamos nosso pessoal de atendimento e pós-venda. A Tecnisa contratou um consultor para aconselhar aempresa no momento de adotar o conceito*gay friendly*. Esse é o diferencial da Tecnisa: se relacionar com diversos públicos de forma específica (BUSARELLO, 2015, p.1).

A postura *gay friendly*que a construtora "Tecnisa" tem adotado no atendimento aos clientes durante o processo de venda e pós-venda também revela-se nos anúncios publicitários veiculados no *blog*da empresa. A seguir, apresentamos um exemplo de como a proposta *gay friendly*surge em anúncios publicitários da construtora "Tecnisa".

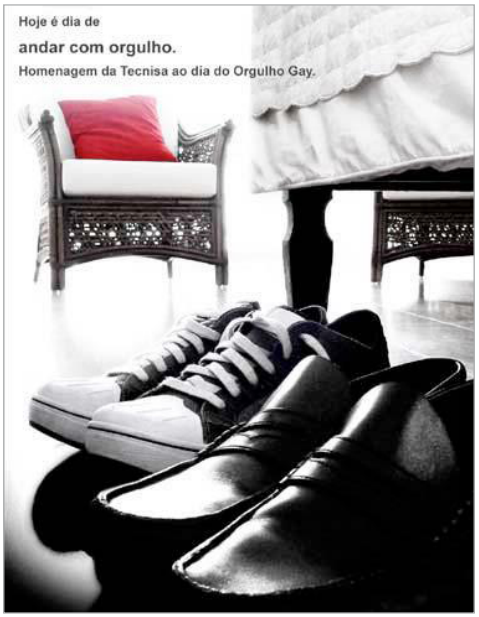


Figura 1. Anúncio publicitário Tecnisa –Blog TecnisaFonte da imagem: blog da Tecnisa –Tecnisa homenageia dia do Orgulho Gay, post de 25 de maio de 2008. Disponível em: http://www.blogtecnisa.com.br/institucional/tecnisa-homenageia-dia-do-orgulho-gay/. Acesso: mai. 2010.

Este anúncio publicitário foi veiculado no *blog*da empresa na ocasião da comemoração do dia do orgulho *gay* de 2015. Importante destacar que elementos do anúncio, como o desenho maiselaborado dos móveis e o piso de tábua corrida, estão associados a residências de pessoas de alto poder aquisitivo. A imagem dos calçados, próximos à cama, que reforçam a ideia de "andar com orgulho" indica o perfil dos consumidores que a campanha quer atingir: dois homens que compartilham o mesmo quarto. O calçado social tem sido código de situações formais normalmente vivenciadas por profissionais com maior renda. O tênis em contraste, por sua vez, sugere diversidade e modernidade, o que proporciona o equilíbrio na composição do anúncio. A sofisticação do imóvel que será partilhado pelo casal homossexual, sugerida no anúncio, é destacada como preferências desse público alvo. Segundo Busarello (2004),

> o cliente homossexual gasta, geralmente, entre R$ 200mil e R$ 320 mil na aquisição do imóvel. Sobre esse valor, desembolsa outros 20% a 25% para modificar a planta ou sofisticar o acabamento. O comprador heterossexual, por sua vez, costuma desembolsar 10% do preço de compra do apartamento ou casa para incrementar o imóvel. O cliente homossexual pede muitas alterações no projeto por uma questão de necessidade ou por gosto mesmo, porque é extremamente exigente e detalhista (BUSARELLO, 2004, p 1).

Essa observação reitera as características peculiares do consumidor homossexual, sua preferência por sofisticação na busca de produtos, de serviços. Contudo, é possível perceber a estratégia da "Tecnisa" em dirigir-se especificamente ao consumidor homossexual por meio de anúncio veiculado em gênero selecionado e restrito: *blog*da construtora. Esse exemplo pode indicar que, apesar do maior potencial de consumo desse público alvo, as campanhas publicitárias veiculadas em suporte

de ampla circulação ainda não refletem essa realidade. Isso ocorre principalmente porque "empresas de produtos e serviços não específicos têm certo medo da reação do público heterossexual em relação às campanhas que dirigem ao público homossexual, por isso evitam inseri-las em mídia de interesse geral." (BAGGIO, 2009, p.2). Por esse motivo,

> Marcas de produtos ou serviços não dirigidos, mas que queiram abordar o público *gay,* tendem a usar uma linguagem mais sutil, para não correr o risco de perder outros clientes. Essa sutileza aumenta ou diminui dependendo do local de veiculação. Em revistas dirigidas, onde se pressupõe que só os leitores *gays*verão o anúncio, a linguagem é um pouco menos sutil. Em outras publicações, a sutileza alcança o nível da ambiguidade, onde cada leitor entende e mensagem como quiser (BAGGIO, 2009, p.1).

De acordo com o suporte de veiculação, o anúncio publicitário tende a ocorrer em uma linguagem mais ou menos direta. A gradação da materialidade de um discurso mais ou menos direto, direcionado ao público homossexual do sexo masculino, será analisada a seguir.

Publicidade direcionada ao consumidor homossexual do sexo masculino e o suporte de veiculação

Seja em decorrência de mudanças sociais, como a liberação de costumes, ou potencial econômico do homossexual do sexo masculino, esse público tem se tornado cada vez mais atrativo para as empresas. Dentre estes, o poder de compra tem sido fator de forte influência. Por ter percebido esse "nicho" mercadológico como altamente promissor, empresas têm enfatizado o treinamento de funcionários para atendimento diferenciadoa esses clientes. Com o mesmo objetivo discursos publicitários mais diretos tem sido direcionados ao consumidor homossexual de maior escolaridade e renda e, consequentemente, maior poder de compra. Serão apresentados, a seguir, anúncios publicitários que apresentam a temática homossexual.

Revista de companhia aérea

O anúncio publicitário analisado, a seguir, foi retirado de uma revista disponibilizada a clientes da companhia área Gol.Nesta campanha da empresa “A.S.C.A móveis” a imagem com dois homens lado a lado, a princípio, não apresentam uma conotação homossexual direta. Este informação é sugerida principalmente pelo texto escrito.

Figura 2. Anúncio publicitário ASCA móveis –Revista Gol Linhas Aéreas

No anúncio publicitário da empresa “ASCA móveis”, figura 2, há duas frases formatadas de formas distintas. Na escrita de uma delas (Viva a mudança) foi empregada fonte de cor branca sobre fundo vermelho, sobreposta à imagem de uma sala de estar. A palavra “mudança”escrita em caixa alta pode sugerir mudança de imóvel ou mudança de decoração. Contudo é possível indicar, também, mudança de comportamento, mudança na sociedade. Dessa forma, a palavra “viva”, que poderia ser interpretada como interjeição, pode assumir asemântica do verbo viver no modo imperativo. Sendo assim, “viva” pode ressaltar a satisfação de uma mudança de residência, ou decoração, ou ainda, suscitar no homossexual a realização dos seus desejos em termos de vivências pessoais. Os sentidos construídos a partir desses elementos podem ser reforçados pela imagem e frase posicionada ao lado esquerdo. Nesta foi utilizada fonte de cor cinza sobre fundo branco e, por esse motivo é apresentada de maneira mais discreta, não recebendo o destaque e a visibilidade

da outra frase, posicionada à direita. A frase “parceiro pode significar bem mais do que grande amigo” esta sobreposta à imagem de dois rapazes

sentados lado a lado. Embora os modelos utilizem roupa e postura associadas ao sexo masculino, possuem rostos com traços mais delicados, próximos aos rostos femininos. A combinação dos móveis e a decoração do ambiente apresentado sinaliza bom gosto, sofisticação, modernidade e exigência por detalhes, como lâmpadas embutidas, por exemplo. Estes detalhes estão condizentes com as exigências e peculiaridades do consumidor homossexual de alta renda. Contudo há o despojamento sugerido pelo pé descalço de um dos modelos, posicionado sobre o sofá, o que sinaliza a ideia de conforto e descontração, possivelmente valorizada por esse consumidor alvo.

A ambiguidade da linguagem fica por conta do uso do substantivo “parceiro” que contemporaneamente é empregado em dois sentidos, com sentido referencial de “amigo próximo” ou “parceiro amoroso, sexual”. Além disso, a observação “pode significar bem mais do que grande amigo” favorece a possibilidade da última interpretação. Estratégias de ambiguidade como essas são também empregadas em publicidade direcionada ao consumidor homossexual masculino em outdoors.

Outdoor

Identificado como painel de divulgação publicitária disposto em locais de grande visibilidade, o *outdoor*é classificado como mídia compulsória. Ou seja, está exposto nas vias de circulação, aberto a toda população e não necessita ser ligado, folheado ou comprado. Por esse motivo, sempre que um produto ou serviço necessite ser anunciado com impacto o *outdoor*tem sido o veículo mais procurado (BASTOS, 2006).Entretanto, para compor o anúncio publicitário veiculado nesse tipo de suporte, o publicitário deveráser cuidadoso na escolha de imagem e mensagem, pois,

> o consumidor é indefeso a uma mensagem veiculada em outdoor. Por isso mesmo, o outdoor é um veículo que carrega consigo uma enorme responsabilidade social, maior até que a da televisão, que pode dividirsua programação em faixas de horários. É importante que a mensagem

> a ser veiculada num outdoor não venha a agredir de forma nenhuma, aos diversos públicos-alvo a que ela se expõe, sob pena de criar uma antipropaganda (CENTRAL DE OUTDOOR, 2018, P.1).

Para decidir utilizar o *outdoor* como meio publicitário as empresas também levam em consideração a renda do seu cliente em potencial, pois se sabe que está mais suscetível à mensagem do outdoor o consumidor que tem maior poder aquisitivo (BASTOS, 2006).Em 2010, a loja de roupas masculinas "Shalk" veiculou em *outdoor*uma anúncio publicitário para ocasião do dia dos namorados.

Figura 3. Anúncio publicitário Shalk

Nesse anúncio, figura 3, a frase em destaque parece direcionada somente à consumidora do sexo feminino que desejava comprar presentes para o namorado do sexo masculino. Por esse motivo, são apresentadas no *outdoor*as camisas vendidas nessa loja. Entretanto, é possível verificar uma ambiguidade favorecida por meio da linguagem verbal e icônica. Duas imagens são apresentadas, uma posicionada à frente, em que o modelo veste uma camisa amarela, e outra em que o mesmo modelo aparece posicionado atrás e com menor distância focal (*zoom*), desta vez usando camisa vermelha e óculos escuros. O fato de ser o mesmo modelo em fotos distintas indica que se trata da mesma pessoa, o namorado da consumidora. Contudo, os elementos diferenciadores como a camisas de cores diferentes, os óculos escuros e opróprio posicionamento das imagens, que promovem contraste entre elas, podem sugerir que se trata de dois homens diferentes, ou seja, o consumidor homossexual e seu namorado. Ou seja, a mesma campanha poderia estar direcionada ao consumidor homossexual masculino. Além disso, o item lexical “amor” em sua forma concreta assume a categoria de substantivo sobrecomum, que tem um só gênero tanto para o masculino como para o feminino. Dessa forma, o uso deste item revela uma estratégia linguística que favorece a ambiguidade da informação, comentada anteriormente.

Considerações finais

Nos últimos anos, os brasileiros têm vivenciado a intensificação de discursos acerca da diversidade que constitui a população. Em consonância, surge a defesa de direitos dos cidadãos e o combate a qualquer tipo de discriminação. Grupos específicos que em outra época da história eram explicitamente discriminados vivenciam, então, o início da aceitação de seus próprios discursos. Fatores importantes propiciam novas formações discursivas, dentre eles destacam-se as mobilizações sociais, associadas à defesa política dos direitos do cidadão homossexual e a valorização desse consumidor em contexto de mercado cada vez mais competitivo. Nesse contexto, adquire notoriedade o mercado conhecido como *pink money*, que ressalta o alto poder aquisitivo do consumidor homossexual e faz com que este seja elevado a status de consumidor alvo. Uma postura amigável das empresas com relação ao consumidor *gay*tem se mostrado uma tendência mundial que, entretanto, no Bra-

sil ainda revela-se de maneira tímida. Dessa forma, se uma empresa assume uma postura *gay-friendly,*essa se revela em anúncios cuja veiculação ocorre em suportes mais direcionados, evitando-se os de ampla circulação. Além disso, itens lexicais que promovem ambiguidade e a utilização da linguagem icônica têm sido utilizadas como estratégias de empresas de publicidade para atingir o consumidor homossexual de maior poder econômico sem, no entanto, atingir diretamente outros consumidores. Essa forma não explícita de discurso publicitário é empregada para que não cause desaprovação do público heterossexual que ainda apresenta resistência à temática homossexual. Embora os anúncios descritos nas imagens 1 e 2 tenham sido veiculados em suportes cujo leitor apresenta perfil de classe social mais favorecida, como blog de construtora ou revista de companhia aérea, percebe-se que gradativamente este tipo de discurso publicitário tem ganhado novos espaçoscomo, por exemplo, *outdoor.* Este constitui meio publicitário compulsório que, embora seja direcionado ao consumidor de poder aquisitivo mais alto, está exposto a toda a sociedade ininterruptamente. A ocorrência desse tipo de anúncio em *outdoor*,publicidade compulsória, que não pode ser selecionada pelo público ou direcionada pelas empresas, pode sinalizar uma mudança em percurso apontando para a iminência de uma acontecimento discursivo, a ruptura assinalada por Foucault (2010) que insere uma nova "formade verdade", a aceitação do discurso publicitário que têm o público homossexual como alvo.

Referências

BAGGIO, A.A temática homossexual na publicidade: representação e estereótipos. Disponível em:<https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=1425&titulo=Publicidade_gay:_razao_ou_sensibilidade?>. Acesso em: abr. 2017.

BASTOS, R. *Criatividade em Outdoor: Um estudo da campanha Feito para você –Itaú.* 2006.Dissertação (Mestrado em Psicologia) -Faculdade de Comunicação, Educação e Turismo da Universidade de Marília, São Paulo.

BUSARELLO, R.Construtora de SP investe no público gay. Disponível em:<http://notes.abcp.org.br:8080/producao/clipp/clipp.nsf/59dac160bc7df2ba03256aef00407549/922fdbfb9a14939503256f510053b90b?OpenDocument>. Acesso em: fev. 2017.

CENTRAL DE OUTDOOR. *Utilização do outdoor.* Disponível em: < http://www.centraldeoutdoor.com.br/?page_id=743>. Acesso em: 17 nov. 2017.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária,2009.

_____, M. A ordem do discurso.7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

ZAGATO, A. O acontecimento como fronteira de uma situação histórico-social. Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/revistas/arquivos-da-memoria/ArtPDF/06_Alessandro_%20Zagato[1].pdf >. Acesso em: fev. 2017

SESSÃO TEMÁTICA

O LICENCIMENTO DO ELE ACUSATIVO EM PB

FERNANDA DE OLIVEIRA CERQUEIRA[1]
ORIENTADOR: PROF. DR. DANNIEL DA SILVA CARVALHO

Introdução

Considerando que a (de)composição pronominal em elementos atômicos diverge da perspectiva tradicional de traços-φ como um feixe cristalizado de traços, a proposta da geometria de traços (HARLEY; RITTER, 2002; COWPER; HALL, 2002; BÉJAR, 2003; CARVALHO, 2008) apresenta-se como uma alternativa para a compreensão do fenômeno de terceira pessoa em posição acusativa, visto que o pronome pode apresentar em seu inventário uma gama de traços dominados pelas categorias *pessoa*, *gênero* e *número*, podendo estas virem a ser acionadas a depender da composição desse elemento, no que concerne à sua distribuição.

Esta abordagem propicia a condição de subespecificação, condição em que um determinado elemento não apresenta todos os seus traços, apesar de tê-los disponíveis em seu inventário. Embora se verifique na terceira pessoa um grau de subespecificação maior do que nos pronomes de primeira e segunda pessoa, assumo com Cowper e Hall (2002), Schulte (2001), Carvalho (2008) e Gruber (2013) que os pronomes pessoais apresentam em seu inventário traços semânticos, a saber [*Definite*], [*Specific*], [*Local*], [*Distal*], [*Animate*], entre outros, que teriam se gramaticalizado em um amplo processo diacrônico.

Assim, o objetivo do presente trabalho é verificar como os traços [*Definite*] e [*Specific*] atuam na geometria de traços, apresentada por Harley e Ritter (2002) e

1. Mestre em Língua e Cultura e doutoranda em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: f.cerqueira@hotmail.com

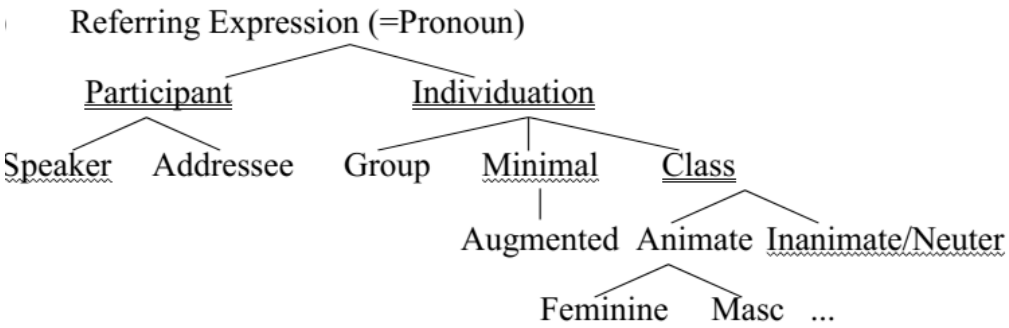
revistas por Béjar (2003) e Carvalho (2008), e como estes são valorados em *Agree*[2], uma vez que são essenciais para o licenciamento do pronome de terceira pessoa em posição de acusativo (CERQUEIRA, 2015a). Para tanto, será apresentado cada traço presente na geometria de traços adotada aqui, assim como, a relevância que estes traços possuem para a distribuição sintática do **ele** em posição acusativa. A seguir, será realizada uma discussão acerca da operação *Agree* considerando os estudos de Chomsky (2000, 2001), Frampton e Gutmann (2000), Bejár (2003, 2008) e Carvalho (2008) visando justificar o requerimento dos traços [*Definite*] e [*Specific*] para a sintaxe do fenômeno em questão.

A geometria de traços

A proposta de Harley e Ritter (2002)

Na geometria de Harley e Ritter (2002), como em (1), o nó [*Participant*] é considerado o nó raiz responsável por *pessoa* e pelos traços por ele acarretados[3]. O nó [*Individuation*], por sua vez, domina os traços [*Group*], responsável por *número*, e [*Class*], nó capaz de codificar as relações de *gênero* e *animacidade*, ver (1).

(1) Geometria de Traços de Harley e Ritter (2002)



2 *Agree* (concordância) é compreendida aqui como operação sintática na qual os traços formais são valorados na derivação. Nas seções seguintes, este termo será melhor definido.

3. "Dados dois elementos A e B respectivamente numa ordem hierárquica, a presença de B requer a presença do outro elemento A" (CARVALHO, 2008, p. 58).

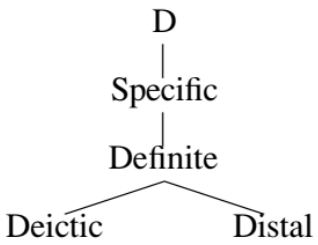
Pessoa

Para Béjar (2003), os traços relacionados à categoria *pessoa* estão no domínio de [π], um o nó raiz, proposto por ela, o qual domina [*Participant*] e corresponde à categoria *pessoa*. A autora explora o mecanismo formal pelo qual as relações de concordância são derivadas na sintaxe, tendo como foco principal alguns casos de difícil concordância verbo-NP em línguas como *georgiano* e *algoquiano*. Ela observa que os sistemas de concordância refletem casos sintomáticos de uma incompatibilidade fundamental entre sintaxe e morfologia, isto é, a operação de *match*, como proposta por Chomsky (2000, 2001), "deveria falhar" em alguns contextos de verbo-NP das línguas analisadas, pois realizam concordância, mas esta não apresenta reflexo morfológico.

Béjar (2003) trata tais dados como evidências para a formulação de uma proposta relativizada de *Agree* que contempla operações de *match* e *value*[4], além de assumir uma concepção de traços-φ mais ampla na qual estão contidos mais do que os tradicionais traços de *pessoa*, *número* e *gênero*, como unidade atômica. Nessa abordagem, a autora assume com Harley e Ritter (2002) que haja uma geometria de traços na qual estão inseridas categorias de pessoa (*Participant*), número (*Individuation*) e gênero (*Class*) e, deste modo, Béjar propõe que *match* não precise obrigatoriamente ocorrer entre todos os componentes da geometria de traços.

Cowper e Hall (2002), em estudos acerca da geometria de traços de flexão nominal do inglês, argumentam que há um nó [*D*] no qual estão inclusos traços pragmáticos gramaticalizados, como a notação em (2).

(2) Notação de pessoa (COWPER; HALL, 2002)

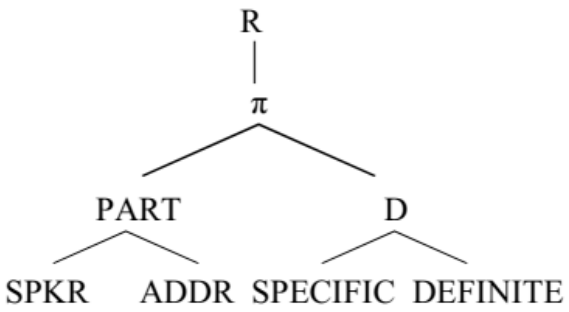


4. Identidade e valoração de traços respectivamente (cf. CHOMSKY, 2000, 2001).

Os autores argumentam que a distribuição de morfemas flexionais nominais em inglês seja decorrente da composição de traços expressa pela geometria acima, a qual retrata uma versão adaptada da proposta de Halle e Marantz (1993). Para eles, esta proposta é capaz de mapear certas restrições dadas em itens lexicais que expressam a flexão nominal.

Tendo em vista a sinalização de Béjar (2003) de que a geometria de traços proposta por Harley e Ritter (2002) não é suficiente para representar a composição de certos DPs, como o acarretamento dos traços [*Definit*e] e [*Specific*], pelo nó [*Participant*], Carvalho (2008) apresenta outra proposta de geometria de traços para pronomes pessoais em PB, advinda da releitura e da aproximação das propostas de Harley e Ritter (2002), Cowper e Hall (2002) e Béjar (2003). Portanto, Carvalho (2008) assume a estrutura em (3) como a notação capaz de codificar as informações nominais de um pronome pessoal.

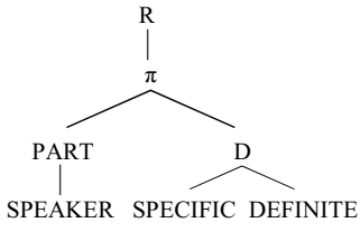
(3) Geometria de traços de pessoa proposta para pronomes pessoais (CARVALHO, 2008)



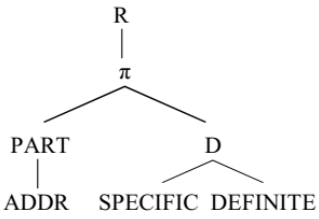
As notações em (4) representam a composição de traços dos pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa, respectivamente, na proposta apresentada pelo autor.

(4) Geometria de traços de pessoa (CARVALHO, 2008)

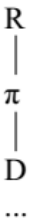
Primeira Pessoa



Segunda Pessoa

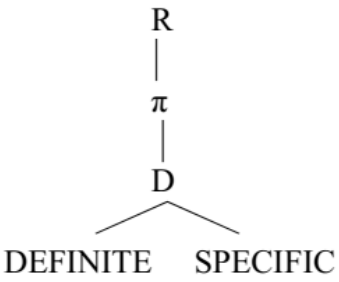


Terceira Pessoa



Segundo Carvalho (2008), na notação representada de terceira pessoa, acima, as reticências abaixo de [*D*] expressam que os traços por ele dominados podem ou não estar presentes em sua composição, a depender da interpretação que assumam. No entanto, o fato de terceira pessoa não apresentar representação arbitrária (CERQUEIRA, 2017), como a primeira e a segunda, implica que há traços que precisam estar presentes na composição de terceira pessoa, ainda que estes traços estejam sob domínio de [*D*] e não de [*Participant*]. De acordo com Cerqueira (2015b, p.436), "[...] o pronome de terceira pessoa deve ter obrigatoriamente os traços [*Definite*] e [*Specific*] em sua notação para que haja seu licenciamento em posição de acusativo [...]", sendo assim se estes traços são indispensáveis para o licenciamento do pronome de terceira pessoa, em posição de complemento verbal não preposicionado, esses traços precisam estar presentes na composição deste elemento.

(5) Notação de terceira pessoa (CERQUEIRA, 2015a)



Assumo, por conseguinte, que a notação em (5) seja a ideal para representar a composição dos traços do **ele** em posição acusativa. Tendo em vista o reflexo que os traços de definitude e especificidade apresentam para a sintaxe deste fenômeno, considera-se os dados em (6), como definidos, e (7), como específicos.

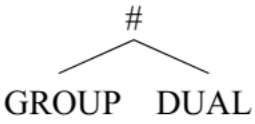
(6) a. Coloquei **ele** pra fora. [Referente: o cachorro]
"Coloquei este cachorro para fora."
"*Coloquei qualquer cachorro para fora."
b. Abri ele e limpei *ec*. [Referente: o celular]
"Abri este celular e limpei."
"*Abri qualquer celular e limpei."

(7) a. Deixarei **ela** aqui. [Referente: a criança]
"Deixarei esta criança aqui."
"*Deixarei toda criança aqui."
"*Deixarei o tipo/a espécie/ o grupo criança aqui."
b. Quebrei **ele**. [Referente: o copo]
"Quebrei este copo."
"*Quebrei todo copo."
"*Quebrei o tipo/a espécie/o gênero copo."

Número

Carvalho (2008) argumenta que a geometria número deve conter o traço [*Dual*], responsável pela representação de uma quantidade superior a singular, mas inferior a plural, isto é, um conjunto representado por dois indivíduos os quais compartilham características referenciais. Logo, assim como a inclusão de [π] é empiricamente necessária para composição de *pessoa*, o autor mostra que há necessidade da inclusão do traço [#] para composição de *número*, como pode-se ver nas notações em (8).

(8) Notações de número (CARVALHO, 2008)

Dual	Plural	Singular
		

Observando as sentenças em (9-11), verifica-se que a categoria *número* não interfere na distribuição do **ele** em posição acusativa.

(9) a. Isso, estou esperando **ele**. (Referente: João)
b. Isso, estou esperando **eles**. (Referentes: João e Maria)

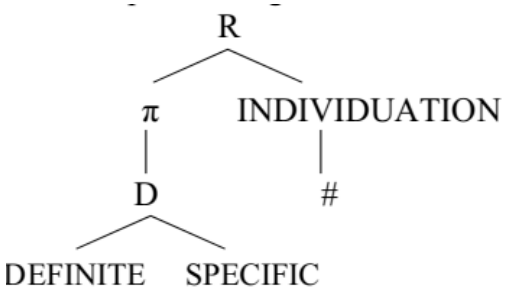
(10) a. Leve **ele** até a frente da casa. (Referente: o gato)
b. Leve **eles** até a frente da casa. (Referentes: o gato e o cachorro)

(11) a. Só sei que conheci **ele** assim. (Referente: o aluno)
b. Só sei que conheci **eles** assim. (Referentes: os alunos)

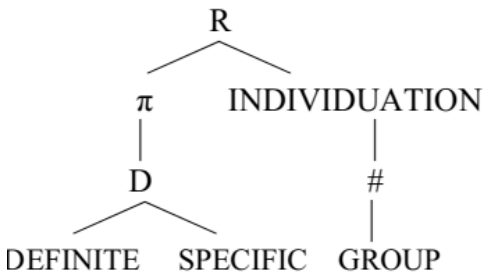
As sentenças em (a) apresentam a notação [#] e as sentenças em (b) apresentam a notação [#[*Group*]]. Salvo pela noção de quantidade, não há nenhuma perda/interferência no sentido das mesmas. Tampouco há alguma distinção quanto ao comportamento sintático da terceira pessoa com a presença ou ausência do traço [*Group*]. Sendo assim, assumo as notações em (12) para terceira pessoa *singular* e *plural*, respectivamente, em posição acusativa.

(12) Notações de terceira pessoa plural (CERQUEIRA, 2015a)

Singular



Plural



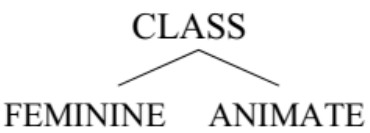
Gênero

A representação da categoria *gênero*, como proposta por Harley e Ritter (2002), não atende ao comportamento dos nominais em PB, pois nesta língua os traços *masculino/feminino* não são uma particularidade de nomes animados, de modo que, nas relações de gênero gramatical (CARVALHO, 2016), inanimados também apresentam gênero. Por conseguinte, *neutro* e *inanimado* não são traços sinônimos. Nesse sentido, considerando a proposta inicial da geometria de traços de Harley e Ritter, na qual classe domina tanto gênero, quanto animacidade, e considerando que há tanto um gênero natural (o menino / a menina), quanto um gênero arbitrário (o lápis/a caneta), assumo as notações em (13) para [*Class*].

(13) Notações para *Class* (CERQUEIRA, 2015a)

Masculino e Animado

Feminino e Animado



Masculino e Inanimado Feminino e Inanimado

O traço [*Neuter*], ao invés de ser uma equivalência de [*Inanimate*], como propõem Harley e Ritter (2002), representado por masculino e inanimado, seria a subespecificação do nó [*Class*], já que o neutro é a ausência de gênero na referencialidade, pois não há, por exemplo, neutro animado feminino. Observando os dados de (14-16), constata-se que, da mesma forma que número, gênero não apresenta interferência no comportamento sintático do **ele** em posição acusativa.

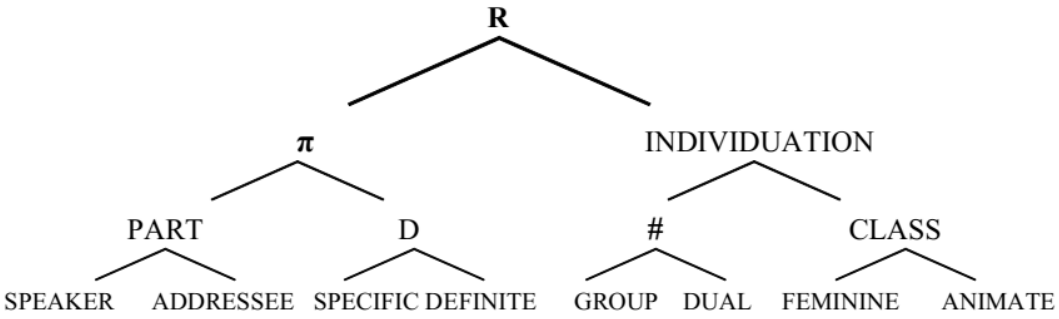
(14) a. Peguei **ele**. (Referente: o celular)
b. Peguei **ela**. (Referente: a jarra)

(15) a. Isso foi muito antes de eu conhecer **ele**. (Referente: o rapaz)
b. Isso foi muito antes de eu conhecer **ela**. (Referente: a moça)

(16) a. Ainda estou procurando **ele.** (o livro)
b. Ainda estou procurando **ela.** (aquela garota)

Conforme a desvinculação do gênero do traço [*Animate*], aqui apresentada, e a inclusão do traço [#], feita por Carvalho (2008), proponho a geometria de traços abaixo para os pronomes pessoais em PB.

(17) Geometria de traços dos pronomes pessoais

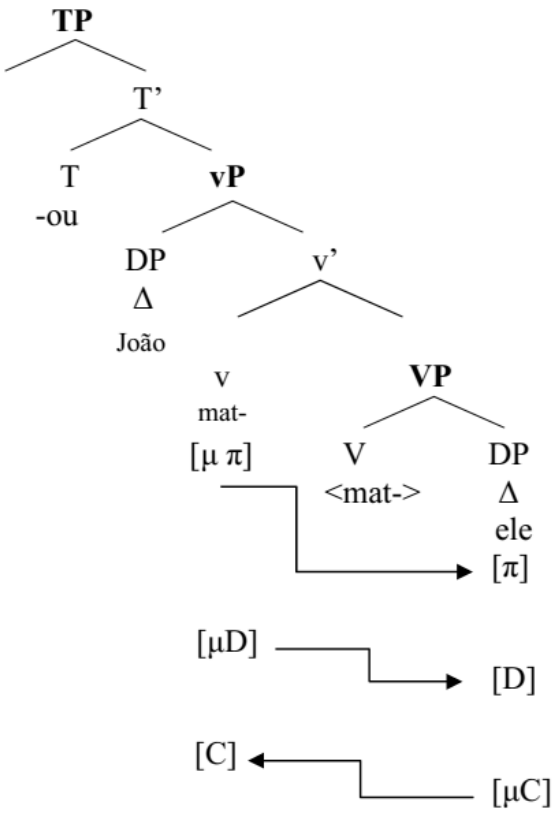


Proposta de Análise: Agree

No que concerne à operação *Agree*, assumo com Béjar (2003) e Carvalho (2008), que para *match* ser satisfeito, não há necessidade de identidade total de traços de sonda e alvo, mas sim que haja uma "interseção" de traços dos mesmos. Portanto, a identidade total de traços não seria uma exigência para *Agree*. Além disso, assumo com Frampton e Gutmann (2000) que após o compartilhamento dos traços não haja uma deleção, como propôs Chomsky (1995, 2000, 2001), mas que estes entrem em estado de inércia, podendo tanto ser valorados no curso da derivação, quanto lidos nas interfaces após *spell-out*.

Tendo em vista que, para McFadden (2004, 2007) e Carvalho (2008, 2017), os Casos estruturais não possuem especificação de traços, já que eles estão intrinsecamente ligados ao licenciamento do DP de acordo com a posição que ocupam dentro da estrutura (*Spec* ou *Comp*). Consequentemente, sua interpretação depende exclusivamente da posição sintática em que o DP teve seus traços formais valorados. Em conformidade com as discussões e assunções estabelecidas, a operação *Agree* tem a representação abaixo como resultado, em (18).

(18) Representação arbórea da sentença “João matou **ele**” (CERQUEIRA, 2015a)



Referências

BÉJAR, S. *Phi-syntax:* a theory of agreement, 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – University of Toronto, Ontário.

CARVALHO, D. S. *A Estrutura interna dos pronomes pessoais em português brasileiro*, 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFAL, Alagoas.

_____. *Remarks on the complexity of gender*. Caderno de Squibs: Temas em estudos formais da linguagem. v.2, n.1, p.10-19.

_____. *Uma geometria de Caso para o português brasileiro*. Revista Leitura – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL: Homenagem a Denilda Moura, v2, n59, p.43-63, 2017.

CERQUEIRA, F. O. *A sintaxe do pronome acusativo de terceira pessoa no português brasileiro*, 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Salvador: UFBA, 2015a.

_____. *Reflexos semânticos na sintaxe de terceira pessoa*. Letrônica., v.8, p. 423-437, 2015b.

_____. Arbitrariedade em terceira pessoa. *Traços-phi*: contribuições para a compreensão da gramática do português. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 169-188.

CHOMSKY, N. *Minimalist program*. Cambridge: MIT Press, 1995.

_____. Minimalist inquiries: The framework. In MARTIN, R.; MICHAELS, D.; URIAGEREKA, J. *Step by Step*: Minimalist Essays in Honor of Howard Lasnik. Cambridge, Ma.: MIT Press, 2000, p. 89-155.

_____. Derivation by phase. In: KENSTOWICZ, M. Ken Hale. *A life in Language*. Cambridge, Ma.: MIT Press, 2001.

COWPER, E.; HALL, D. C. *The syntactic manifestation of nominal feature geometry*. In: Proceedings of the 2002 Annual Conference of the Canadian Linguistic Association. Montréal: Cahiers Linguistiques de l'UQAM, 2002, p. 55-66.

FRAMPTON, J.; GUTMANN, S. *Agreement is Feature Sharing*. Ms.: Northeastern University, 2000.

GRUBER, B. *The spatiotemporal dimensions of person*: a morphosyntactic account of indexical pronouns, 2013. Tese (Doutorado em Linguística). Utrecht University, UiL-OTS.

HARLEY, H.; RITTER, E. *Person and number in pronouns*: a feature-geometric analysis. Language, 2002, v. 78. p. 482-526.

McFADDEN, T .*The position of morphological case in the derivation*: A study on the syntax-morphology interface. PhD Dissertation, University of Pennsylvania, 2004.

_____. *Default case and the status of compound categories in Distributed Morphology*. Ms., 2007.

SCHULTE, K. Pragmatic relevance as cause for syntactic change: The emergence of prepositional complementizers in Romance. In: BLAKE Barry; BURRIDGE, Kate. *Historical Linguistics*. J. Bejamins: Amsterdam, 2001, p. 378 – 394.

SESSÃO TEMÁTICA

O MODELO DE SONORIDADE SILÁBICA APLICADO AOS ESTUDOS DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

JÉSSICA CAROLINE SOUZA AGUIAR[1]
MARIA DE FÁTIMA DE ALMEIDA BAIA[2]

Introdução

Neste estudo piloto, discutimos o modelo de sonoridade silábica (*The Sonority Syllable Model – SSM)* de Basbøll (2005), que apresenta uma proposta alternativa para o que é conhecido na literatura como escala de sonoridade (BLEVINS, 1994). Nosso intuito é demonstrar como que aspectos do modelo de Basbøll, que unem informação sobre qualidade acústica dos segmentos e organização fonotática desses em estrutura silábica, podem explicar substituições e dificuldades que falantes de português como língua estrangeira (PLE)/L2 apresentam. Para tanto, revisitaremos o estudo e dados de Baia e Peres (2017) sobre armênios adquirindo o português brasileiro (PB) em nível intermediário, a fim de acrescentarmos, com base no SSM, o papel da posição silábica ocupada pelo segmento na dificuldade de pronúncia do PB por armênios.

O modelo de sonoridade silábica (*The Sonority Syllable Model – SSM),* desenvolvido por Basbøll (2005), é uma proposta alternativa para o que é conhecido na literatura como escala de sonoridade (BLEVINS, 1994). Esse modelo toma como base princípios gerais fonéticos para explicar a organização fonotática dos segmentos dentro da sílaba.

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLIN, UESB. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. Email: aguiar.jcs@gmail.com

2. Docente doutora da UESB e do PPGLIN, coordenadora do GEDEF (Grupo de Estudos de Desenvolvimento Fonológico). Email: mariadefatimabaia@uesb.edu.br .

Os parâmetros utilizados no desenvolvimento do SSM são baseados em traços distintivos binários, ou seja, traços que apresentem um polo positivo e um negativo. Segundo Basbøll, todos os segmentos que possuem um traço positivo constituem uma classe homogênea, pois todos esses segmentos apresentam uma característica em comum ao serem realizados, como, por exemplo, o traço [+vozeado], isto é, todos os segmentos que possuem esse traço são produzidos com a vibração das pregas vocais. A escolha por traços binários, então, dá-se por conta da necessidade de organizar os segmentos dentro de uma classe homogênea, para que assim possam ser agrupados em uma mesma classe natural.

Basbøll (2005) define os traços que são utilizados no modelo a partir da definição do pico prototípico da sílaba, o segmento vocóide. As vocóides, ou as vogais fonéticas, são consideradas o pico prototípico da sílaba pelo fato delas ocuparem a posição de pico silábico em todas as línguas do mundo, sendo apenas algumas línguas que aceitam segmentos contóides como pico silábico. Segundo o linguista, elas são caracterizadas da seguinte forma: [vocóide] = def [sonorante, – oclusiva, – lateral]. A partir da definição das vocóides, Basbøll (2005, p. 180-183) apresenta a seguinte lógica universal dos tipos de segmentos: todas os vocóides são necessariamente sonorantes; todos as sonorantes são necessariamente vozeadas; e alguns sons não-sonorantes são vozeados. Além disso, há também a ocorrência de sons não-vozeados.

Dessa forma, a organização dos constituintes na combinatória de segmentos em estruturas silábicas dá-se por meio das classes naturais [vocóide], [sonorante], [vozeado] e [-glote aberta], isto é, segmentos que compartilham características fonéticas. Além disso, as classes naturais são relacionadas por meio de um sistema de implicatura, no qual: a) o conjunto de [vocóides] está implicado no conjunto de [sonorantes]; b) o conjunto de [sonorantes] está implicado no conjunto de [vozeados]; c) o conjunto de [vozeados] está implicado no conjunto de [-glote aberta]; d) o conjunto de [-glote aberta] está implicado no conjunto de todos os segmentos (BASBØLL, 2005, p. 183). O círculo de Euler apresenta essa relação lógica da seguinte forma:

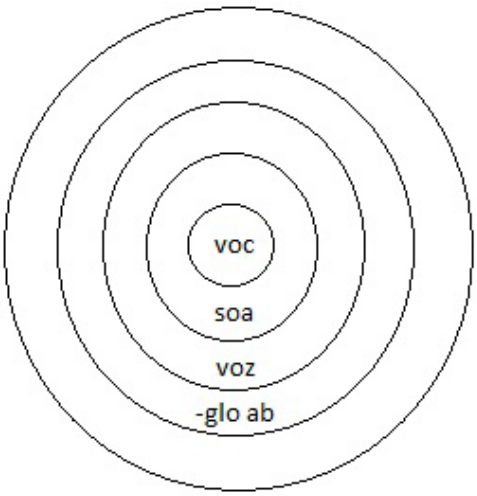


Figura 1. Círculo de Euler representando a relação lógica das classes naturais [vocóide], [sonorante], [vozeado], [-glote aberta] e segmentos em geral (BASBØLL, 2005, p. 183, tradução nossa)

Introduzindo a dimensão temporal ao círculo de Euler (figura 2), o conjunto de segmentos seguirá a seguinte ordem fonotática em direção ao pico (Kjærbæk *et al.*, 2015, p. 63): segmentos desvozeados, obstruintes vozeados, contóides sonorantes, vocóides. Após o pico, a ordem será a seguinte: contóides sonorantes, obstruintes vozeados, segmentos desvozeados. Sendo feita essa introdução da dimensão temporal, tem-se então o Modelo de Sonoridade Silábica.

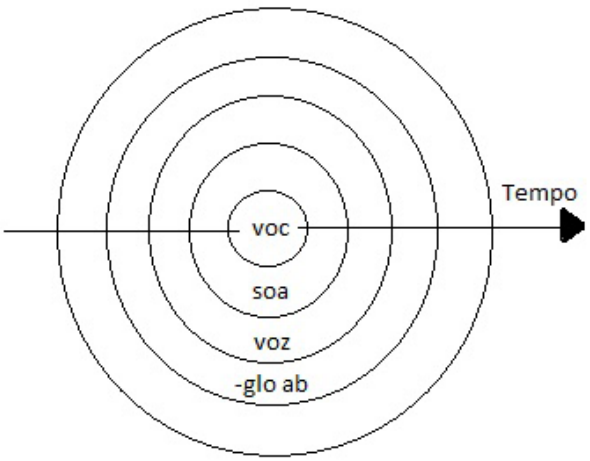


Figura 2. Dimensão temporal introduzida no círculo de Euler resultando, assim, no Modelo de Sonoridade Silábica (Kjærbæk *et al.*, 2015, p. 63, tradução nossa)

Hipotetizamos que SSM é vantajoso não apenas para a descrição da organização silábica nas línguas naturais, mas também para explicar aspectos fonotáticos que podem ser mais ou menos complexos na aquisição da língua materna e de língua estrangeira. Neste estudo, focamos a aquisição do português brasileiro (PB) por armênios.

Marcação na Aquisição de Língua Estrangeira

A proposta de Eckman (1987) está centrada na noção de marcação tipológica e relações implicacionais. Dessa maneira, é proposto que o grau de dificuldade corresponde à noção de tipologicamente marcado, que foi introduzida pelos trabalhos do Círculo de Praga (JAKOBSON, 1972) e é caracterizada pela oposição binária de certas representações linguísticas (e.g. obstruintes vozeadas e desvozeadas, vogais orais e nasais, sílabas fechadas e abertas). Nos exemplos citados, obstruintes desvozeadas, vogais orais e sílabas abertas são consideradas elementos não marcados, pois um dos pares é privilegiado por ocorrer mais dentro de uma língua e entre línguas. Segundo Eckman (2009), encontra-se nessa tipologia uma relação assimétrica e transitiva, pois a presença de uma determinada estrutura linguística implica a presença de outra estrutura, mas não vice-versa: "If a language has a voice contrast in syllable coda position, it necessarily has this contrast in syllable onset position, but not vice-versa[3]" (ECKMAN, 2009, p. 04).

A ideia que subjaz à noção de marcação é a de que existe uma característica básica, natural e comum entre as línguas, que faz com que todas tenham vogais orais, mas não necessariamente nasais. Para exemplificar com casos mais concretos, podemos afirmar que há línguas apenas com obstruintes desvozeadas (coreano), e há línguas com vozeadas e desvozeadas (inglês, português). Entretanto, aparentemente, não existe língua só com obstruintes vozeadas porque, de acordo com a definição de marcação, obstruintes vozeadas são mais marcadas do que as obstruintes desvozeadas.

3. Tradução nossa: Se uma língua possui um contraste de voz em posição de coda silábica, ela, necessariamente, terá esse contraste em posição de onset silábico, mas não vice-versa.

Essa noção de marcação é usada até então pelos estruturalistas para explicar universais nas línguas naturais. Eckman (1991) a incorpora no seu estudo sobre aquisição de segunda língua ao propor a seguinte Hipótese de Conformidade Estrutural (HCE): "The universal generalizations that hold for primary language hold also for interlanguages[4]" (ECKMAN, 1991, p. 15).

A evidência a favor dessa hipótese, tomada como forte pelo autor, baseia-se no fato de que o modelo de interlíngua[5] não é parecido com o da língua nativa ou alvo, pois obedece a modelos universais encontrados nas línguas do mundo. Todavia, para explicar o grau de dificuldade a respeito da posição do segmento a ser adquirido dentro da palavra, Eckman apresenta outra hipótese:

> *Hipótese da marcação diferencial (HMD):*
> As áreas de dificuldade que um aprendiz terá podem ser previstas com base na comparação sistemática das gramáticas da língua nativa, língua alvo e as relações de marcação estipuladas pela gramática universal, tais como:
> (a) Aquelas áreas da língua alvo que diferem da língua nativa e são mais marcadas serão difíceis.
> (b) Os graus relativos de dificuldade das áreas da língua alvo que são mais marcados do que os da língua nativa corresponderão ao grau relativo de marcação.
> (c) Aquelas áreas da língua alvo que são diferentes da língua nativa, mas são menos marcadas que as da língua nativa, não serão difíceis.
> (ECKMAN,1987, p. 61)

A seguinte representação é proposta para a marcação do contraste de voz:

4. Tradução nossa: As generalizações universais que ocorrem na língua primária também ocorrem nas interlínguas.

5. *Interlíngua* pode ser entendida como uma linguagem produzida pelo aprendiz no início do aprendizado de uma língua estrangeira, caracterizada pela interferência da língua materna. Ela acompanhará o aprendiz até o momento no qual ele alcançará o potencial de um falante nativo.

Hierarquia de contraste de voz

Inicial	- marcado
Medial	
Final	+ marcado

(ECKMAN, 1987, p. 62)

Dessa maneira, o autor exemplifica que os falantes de inglês apresentam mais facilidade em aprender o contraste entre *[z]* e *[s]* em posição inicial no francês porque é menos marcado, enquanto que os alemães apresentariam mais dificuldade em aprender o contraste final na aquisição do inglês por ser mais marcado.

No artigo "The acquisition of obstruent voicing contrasts of Eastern Armenian and Brazilian Portuguese as foreign languages", Baia e Peres (2017) analisam a aquisição do contraste de voz de segmentos obstruintes, mais especificamente os segmentos [s] e [z], por falantes do Armênio Oriental (AO) aprendendo Português Brasileiro (PB) e vice-versa, ambos em nível intermediário. Nesse trabalho, os autores também discutem a questão da marcação na aquisição de uma língua estrangeira.

A hipótese de Baia e Peres (2017) é a de que os falantes de AO não demonstrariam dificuldade para realizar o contraste de voz entre [s] e [z] no PB, visto que, no AO, esse contraste de voz ocorre em posição inicial, medial e final de palavra. Já os falantes do PB, por outro lado, apresentariam mais dificuldade para realizar esses contrates no AO, pois, no PB, esses contrates ocorrem somente em posição inicial e medial.

Como resultado, os pesquisadores observam que tanto os falantes do português quanto os do armênio tiveram dificuldades para realizar o contraste de voz na língua alvo. Quanto aos falantes do português, pelo fato de não haver o contraste de voz na posição final de palavra, eles utilizaram características do PB para falarem AO. Já quanto aos falantes do armênio, embora o AO possua esses contrastes de voz nas posições inicial, medial e final, ele não aplica a regra de vozeamento entre palavras, por isso, ao realizarem as sentenças, eles não vozearam o segmento final

[s] quando esse veio diante de palavras iniciadas por vogal ou consoante sonora. Além disso, pelo fato do AO apresentar uma relação mais biunívoca entre grafema e fonema do que o PB, ao verem grafado o grafema *z* no final da palavra, eles realizaram o segmento [z] ao invés de [s], como seria esperado no PB.

Assim, Baia e Peres (2017) concluem que há um papel da marcação na aquisição de língua estrangeira, sendo os segmentos mais marcados os mais difíceis de serem adquiridos, como mostra o exemplo dos falantes de PB em relação ao contraste de voz em posição final de palavras do AO. Entretanto, a dificuldade dos armênios para produzirem a regra de vozeamento entre palavras, segundo os autores, chama a atenção para aspectos que vão além do segmento e de questões de marcação no percurso de aquisição da língua estrangeira. Neste estudo, ressaltamos o papel da fonotática e aspectos de sonoridade da língua nativa e da língua sendo adquirida, como mostramos a seguir.

Revisitando os Dados de Baia e Peres: O papel do contexto fonotático e SSM

Em seu estudo, na coleta de dados, Baia e Peres (2017) contaram com a participação de quatro informantes armênios (AS1, AS2, AS3, AS4), com média de idade de 20 a 30 anos, adquirindo o PB em nível intermediário. Dois desses armênios moravam em Yerevan, capital da Armênia, e dois no Brasil.

As tarefas que os participantes realizaram no experimento foram ler figuras com os fonemas [s] e [z] em posição inicial e medial e ler vinte palavras e dez sentenças com o contexto de s – z/___ [+vozeado] entre palavras, além de sete palavras e três sentenças como distratores.

Algumas das palavras utilizadas no experimento foram as seguintes:

(1) [z] *medial* **–** vaso, pasma, felizmente;
(2) [s] *final* **–** juiz, paz;
(3) [z] *inicial* **–** zebra, zíper, zumbi, zombaria.

Nos grupos de palavras com o [z] medial e o [s] final, os participantes da pesquisa produziram os segmentos de forma errada. Nos contextos em que o segmento era vozeado, eles produziram o som desvozeado, e nos contextos em que o segmento era desvozeado, eles produziram como um som vozeado. Corroborando com a Hipótese da Marcação Diferencial de Eckman (1977), os grupos de palavras com o [z] e [s] inicial foram os que eles realizaram de acordo com o alvo.

Embora a grafia possa ter influenciado a pronúncia errada dos fonemas, ainda assim ela não pode ser o único motivo. Na palavra *felizmente*, por exemplo, apesar de graficamente estar escrito com a letra *z*, os falantes de armênios produziram o som de [s] no lugar de [z]. Dessa forma, a hipótese que apresentamos neste estudo é a de que devemos considerar, além da questão da grafia e da marcação, a sonoridade e a fonotática da língua materna e alvo, para verificar em quais contextos esses segmentos geralmente ocorrem. Além disso, é importante levar em consideração a frequência distribucional desses segmentos na língua materna e na língua alvo a fim de averiguar se possuem o mesmo nível de frequência em ambas as línguas, ou se uma apresenta mais que a outra, e, por conta disso, a dificuldade do falante em realizar o som na língua que está aprendendo.

Em relação aos contextos do PB que os falantes armênios tiveram dificuldade de pronunciar (cf. 1, 2 e 3), nos dados do Armênio apresentados por Baia e Peres (2017), notamos que o [z] medial está sempre entre segmentos vozeados e representado pelo grafema *z- զ*:

(4) [z] *medial* no Armênio: Ազգանուն [a*z*.ga.nun] – sobrenome; Բազմամարդ [ba*z***.**ma.maɾd] – cheio de gente; Բազուկ [ba.*z*uk] – braço; Գազար [ga.*z*ar] – cenoura.

Os informantes armênios produziram como [s] o [z] medial do PB em palavras como *vaso* e *casa,* não só por causa da representação dos grafemas, mas, provavelmente, porque na língua armênia, com base nos dados utilizados por Baia e Peres (2017), [s] medial tende a estar em contexto fonotático com outro segmento desvozeado:

5. [s] *medial* no Armênio: Աստված [a**s**t.vats] – Deus; Արվեստ [aɾ.ve**s**t] – arte

No entanto, é importante lembrar que se trata de uma hipótese inicial. Precisamos fazer um levantamento das sequências com [s] e [t] nas duas línguas para confirmarmos, mas só com base nos dados apresentados, podemos observar que a sequência fonotática dos dois segmentos diferem nas duas línguas. Dessa maneira, não se trata apenas da posição do segmento na palavra, mas também no contexto fonotático em que ele está presente.

No que se refere ao SSM, segmentos que estão mais no centro do círculo de Euler, como as vocóides do PB, apresentaram menos dificuldade para os armênios. Isso porque o sistema vocálico do PB e do Armênio apresentam poucas diferenças: o PB não tem a schwa [ə] como o armênio, e a língua armênia não apresenta as vogais médio-baixas [ɛ, ɔ] do PB. Nosso próximo passo é investigar a respeito da distribuição das duas fricativas em ambas as línguas conforme a organização no SSM.

Considerações Finais

Embora o armênio possua os contrastes de voz entre [s] e [z] nas posições inicial, medial e final, os falantes do armênio como língua materna tiveram dificuldades para realizar esses segmentos no PB. Assim, podemos afirmar que a hipótese da marcação diferencial de Eckman (1977) não é suficiente para explicar a dificuldade que falantes estrangeiros apresentam ao falarem uma língua estrangeira. Dessa forma, outros aspectos devem ser levados em consideração na análise da aquisição de segmentos em língua estrangeira como a fonotática e a frequência distribucional dos segmentos na língua materna e na língua alvo, guiados pelo modelo SSM. Neste estudo, apresentamos apenas uma introdução a respeito do modelo e das suas vantagens para o estudo da aquisição de língua estrangeira. Prosseguimos agora com levantamento de novos dados nas duas línguas.

Referências

BAIA, M. F. A.; PERES, D. O. The acquisition of obstruent voicing contrasts of Eastern Armenian and Brazilian Portuguese as foreign languages. In: E. Babatsouli (ed.). *Proceedings of the International Symposium on Monolingual and Bilingual Speech.* 2017, p. 52-57. ISBN: 978-618-82351-1-3. URL: http://ismbs.eu/publications-2017

BASBØLL, Hans. *The phonology of danish*. New York: Oxford University Press, p.173-201, 2005.

BLEVINS, J. The Syllable in Phonological Theory. *Handbook of phonological theory*, ed. by John Goldsmith, Basil Blackwell, London, p. 206-44, 1994.

ECKMAN, F. R. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. Ioup, G. & Weinberger, S. H. (org.). *Interlanguage phonology: the acquisition of a second language sound system.* Cambrigde: Newbury House Publishers, 1977.

ECKMAN, F. R. On predicting phonological difficulty in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, v.4, p. 18-30, 1981.

ECKMAN, F. The structural conformity hypothesis and the acquisition of consonant clusters in the interlanguage of ESL learners. *Studies in Second Language Acquisition,* v.13, p. 23-41, 1991.

ECKMAN, F. R. Typological markedness and second language phonology. *Second Language Phonology.* (ed.) by J. Hansen and M. Zampini. Amsterdam: John Benjamins, 2009.

HASPELMATH, M. Against markedness (and what to replace it with). *Journal of Linguistics,* v. 42, p. 25-70, 2006.

KJÆRBÆK, Laila et al. Sonority and early words: the Sonority Syllable Model applied to an acquisitional project with Danish children. *Italian Journal Of Linguistics,* v. 27, n.1, p. 61-84, 2015.

SESSÃO TEMÁTICA

O ÓBVIO E SEUS CONTRÁRIOS: ESTRATÉGIAS PARA O NOVO, A POESIA DE WALY SALOMÃO

RICARDO MARTINS VALLE[1]
ANISIO ASSIS FILHO[2]

No tempo da consciência do particular histórico e de sua finitude irrepetível, a mudança histórica é causa dos acirramentos e consequência dos atravessamentos por que têm passado as formas da expressão e da representação poéticas. Usando o vocabulário ressemantizado sobretudo entre os séculos XVIII e XIX poderíamos dizer: como um fruto das tensões entre sujeito e mundo, a mudança passaria a ser um dispositivo comum ao campo literário, seja nos objetos incorporados pelo discurso poético, seja nas práticas sociais em que se inserem as práticas poéticas, seja nas linguagens que os textos poéticos articulam. A mudança histórica, a que o mundo ocidental se tornou particularmente sensível sobretudo após o século XVIII, acirra ainda mais os desde sempre acres dissensos do campo letrado; transformada em engrenagem da história, a mudança histórica, que passa a ser pensada como resultado de um movimento para frente do Espírito humano, nas bases da filosofia do sujeito, torna-se também resultado de atravessamentos transistóricos de uma consciência hiper-historicista, marcadamente metadiscursiva, que, sobretudo nas "artes liberais", como antes se dizia, produz a novidade a partir de operações intelectuais altamente situadas historicamente. O artista moderno, o poeta moderno, desde o Romantismo, sabe muito bem onde um certo "tudo" começou; conhece muito, até demais, os caminhos percorridos pela sua arte ao longo da História. Ain-

1. Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo, professor adjunto dos Cursos de Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – UESB.

2. Professor auxiliar da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – UESB.

da que mais ou menos difusamente, os movimentos geracionais que, desde o *Sturm und Drang,* sacodem de tempos em tempos os usos em poesia, aceitam as categorias dedutivas que a historiografia usa para as descrições de sínteses abstratas e universalizantes dos particulares históricos, e muitas vezes de forma deliberada querem ser contribuintes da abstração teórico-historiográfica, confeccionando os próprios rótulos com que querem ser descritos. O resultado, quando bom, é uma poética sempre muito afiada em relação a tudo que a cerca, inquieta, provocativa; é, além disso, uma poética atravessada de todos os "tempos" que ela incorpora e rejeita. Não é incomum que maus esquemas historiográficos possam resultar em boas obras de arte: um atravessamento transistórico duvidoso como o "neobarroco", esse "futuro de um pretérito que não houve" (HANSEN, 2001, p.17), pode dar na poética e na poesia de Octávio Paz; sínteses teoricamente equivocadas do regionalismo e do nacionalismo protofascista dos anos 1920 e 1930 podem resultar na poética extraordinária de Guimarães Rosa. Felizmente os artistas, quando bons, são melhores do que seus modelos metadiscursivos, sua intuição criativa é tantas vezes mais sagaz do que a consciência histórica que supostamente a embasa ou move, e sua sensibilidade costuma ser mais amável do que suas opções políticas. Quem melhor do que Ezra Pound, T. S. Eliot e Fernando Pessoa para exemplificar os melhores efeitos de tais acirramentos e tais atravessamentos determinantes para as mudanças históricas no campo das belas artes no século XX. Em vista disso, "a contribuição milionária de todos os erros", do Manifesto de Oswald de Andrade, torna-se muito mais aguda, sua perspicácia indica para algo muito mais intrincado do que a incorporação modernista de solecismos e barbarismos gramaticais. Nesses casos, a história dos equívocos e anacronismos, das ressemantizações e deslocamentos, deveria ser mais importante do que a história descritiva dos esforços empenhados de consciências artísticas muito pensantes. E esta mesma provocação aqui talvez ajude a entender as razões da durabilidade ínfima dos sistemas descritivos pretensos à estabilização, como os da teoria, da crítica e da historiografia literária.

Entre os séculos XVIII e XIX, um novo uso de *poiesis* – a ação demiúrgica do retirar do Nada para o Ser; a *criação*, o *genesis*, em Latim –, aplicada às belas artes, será decisiva para os novos percursos teóricos que irão deslocar o sentido de *heuresis*, a *inuentio*, a *invenção* – a produção de uma novidade a partir de componentes previamente disponíveis. Para as novas séries discursivas responsáveis por nomear

as unidades de sentido e/ou os componentes analíticos das práticas e dos efeitos da arte poética, toda mudança histórica descrita no âmbito da disciplina denominada História Literária é resultado de acirramentos entre sujeitos históricos e consequência dos atravessamentos que a consciência do tempo permite que sujeitos possam pensar a si mesmos como objetos, externalizados pela memória no fluxo do tempo. Essa forma muito kantiana de a estética transcendental definir subjetivamente a dimensão do tempo está implícita em toda série discursiva que supõe a subjetividade, no sentido forte, aos processos de transformação resultantes de arbítrio humano. E essa espécie de "nova ordem" passa a valer de forma muito geral desde que as práticas artísticas sob a égide do indivíduo proclamaram sua emancipação das categorias preceptivas das artes que tinham na retórica seu modelo há mais tempo acabado: as categorias mais ou menos instáveis da crítica, suas formas de conceber a intuição, o gênio, a invenção, substituíram um razoavelmente estável sistema de partes, uma árvore de gêneros e espécies, categorias bem delimitadas de interpretação e recepção da escrita ficcional porque definidas a partir dos princípios de produção dos artefatos poéticos. A preceptiva foi substituída pela teoria. Enquanto a retórica e a poética prescreviam as disponibilidades para o novo, a teoria e a crítica literária, bem como suas sínteses historiográficas, passam a perseguir explicativamente as perplexidades de um "novo Novo". A novidade ganha desde então novas exigências e a principal delas: assemelhar-se a uma origem.

Acompanhando ou não fenômenos humanos de mudança institucional mais ou menos radical – como as convulsões sociais, as guerras cada vez mais devastadoras –, além disso, sendo causa ou consequência de mudanças na forma de exercer os sistemas corporativos, os movimentos de mudança nas artes do belo desde o século XVIII enfeixam séries de verdades discursivamente sustentadas de forma heterodoxa, em gestos cismáticos, numa proliferação de rupturas. A história da poesia e da arte modernas descreve uma série de séries de mínimos anátemas, um produzido contínuo de descontinuidades, uma concatenação de afirmações antitradicionais, o que no todo resultou num vasto *corpus* escrito sob as formas dessas espécies de anti-retóricas epigônicas das estéticas e filosofias-da-arte, que tomam por base para suas universalizações os manifestos libertários da arte e da poesia modernas, desde o pré-romantismo alemão.

No tempo, enfim, da consciência do particular em sua finitude irrepetível – tempo da psicologia e tempo da história –, desde a emancipação das categorias preceptivas das artes, sucedem-se e se chocam gestos de ruptura. Neste quadro, a poesia de Waly Salomão é um desses gestos que se inserem como voz numa dicção muito propositiva, cuja combatividade de perpétua vanguarda lembra o percurso de Oswald de Andrade, ou a energia de simplicidade poética do Manuel Bandeira do *Libertinagem*, ou a metadiscursividade hiperconsciente de todos os deslizes de Mário de Andrade no *Prefácio Interessantíssimo*. Waly (re)propõe rupturas sempre radicais em relação aos regimes poéticos conservadores, mesmo quando usa estratégias tradicionais da linguagem. Visa a tensionar o óbvio e testar os limites dos repertórios simbólicos estabilizados. A poesia de Waly é dessas saudáveis aparições que põem à prova a fragilidade das fronteiras de sotaques que ambicionam a neutralidade, exercícios da palavra livre a experimentar os limites de uma rede discursiva e simbólica que se quer total, reconhecendo-a em suas franjas e em seus furos.

Em suas *Reflexões sobre o verso livre*, T. S. Eliot descreve negativamente as rasuras provocadas na tradição literária pela incorporação de "tais revoluções" ou "novidades da forma", a exemplo do verso livre em oposição ao "Verso Conservador" (com iniciais maiúsculas). Eliot não deixa de considerar que, se as mudanças ocorrem, ocorrem por uma espécie de concessão, uma resposta social; pois: "numa sociedade sem energia (...) é preciso o estímulo violento da novidade" (ELIOT, 1992, p.10). Apesar de sua defesa de princípios poéticos e artísticos, de sua reverência em relação a uma tradição em crise desde muito tempo, de suas restrições mesmas à liberdade da invenção poética, a ele mesmo como poeta impõe-se a força das transformações que se têm exigido da arte desde os séculos XIX e XX, das quais a poesia de Eliot é peça fundamental e contraditória de suas posições conservadoras enquanto crítico.

Numa posição parecida, celebrado como o introdutor do verso livre na poesia brasileira, além de experimentador voraz até os anos mais avançados de sua vida, Manuel Bandeira julga de forma conservadora os usos contemporâneos do verso livre vulgarmente praticado. Bandeira põe-se em defesa da "boa poesia", seja lá o que isso signifique, contradizendo a facilitação banalizante que as portas abertas da liberdade métrica e da policronia rítmica propiciaram. O verso livre transformou em virtuais poetas todos aqueles que, sendo indivíduos portadores de sentimentos,

papel e tinta, passaram a compor chusmas de linhas quebráveis em ajuntamentos de palavras.

> Sem dúvida não custa nada escrever um trecho de prosa e depois distribuí-lo em linhas irregulares, obedecendo tão-somente às pausas do pensamento. Mas isso nunca foi verso livre. Se fosse, qualquer pessoa poderia pôr em verso até o último relatório do ministro da Fazenda. Essa enganosa facilidade é causa da superpopulação de poetas que infestam agora as nossas letras. O modernismo teve isso de catastrófico: trazendo para a nossa língua o verso livre, deu a todo o mundo a ilusão de que uma série de linhas desiguais é poema. Resultado: hoje qualquer subescriturário de autarquia em crise de dor-de-cotovelo, qualquer brotinho desiludido do namorado, qualquer balzaquiana desajustada no seu ambiente familiar se julgam habilitados a concorrer com Joaquim Cardoso ou Cecília Meireles. (BANDEIRA, 1986, p. 45)

Fundamentais para quanta liberdade a poesia moderna alcançou no século XX, em particular em relação às excelências justamente do verso livre, Eliot como Bandeira buscaram também fronteiras de gosto, critérios de qualidade e de valoração, que delimitassem a poesia como um campo, que distinguissem o bom e o mau verso, problemas dificilmente contornáveis no campo da crítica literária até enquanto houver um campo acadêmico parecido com esse. Ambos representam as portas fechadas para o caos informal, barricadas erguidas a novos bárbaros, possíveis mobilizadores da inércia, mas sem energia para a invenção poética, como a cultura de massa também sabe fazer. Conforme Anisio Assis Filho (2018), as posições de Eliot e Bandeira nos passos aqui lembrados equivalem ao momento que Octavio Paz chama de *refluxo*, um recuo daqueles mesmos que mobilizaram *fluxos* de transformações nas possibilidades de representação e expressão poéticas, aqueles que avançaram na mudança nos princípios de verossimilhança de sua invenção, refundando convenções para as "regras do jogo" da ficção poética.

A inclusão de todos os dialetos de todas as formas alternativas e múltiplas de uso da linguagem contudo tornou-se inevitável. Todos os usos, altos e baixos, centrais e periféricos, presentes e passados, e em devir de novas e velhas práticas atualizadas, relidas, recortadas, ressemantizadas são possibilidades que esses mesmos

poetas críticos abriram e já não havia como pretender fechar. A veleidade de um suicídio de classe de certa forma esconde-se sob as contradições desses poetas modernistas que, tendo acirrado as indisposições contra prerrogativas convencionais da elevação do poeta, de seus temas e procedimentos, recuam dos acirramentos que produziram e refluem como as ondas depois da quebra.

No Brasil de 1970, "a preocupação com a chamada *nova sensibilidade* incentivava um tipo de trabalho coletivo e múltiplo, empenhado fundamentalmente na experimentação radical de linguagens inovadoras como *estratégia de vida*" (HOLLANDA, 2004, pp.80-81). Precisamente neste viés inseria-se o programa poético de Waly Salomão, que falava em "criar não se prendendo às coisas existentes aqui no Brasil (...). Morte às linguagens existentes. morte às linguagens existentes. experimente livremente. estratégia de vida" (SALOMÃO, 2003, p.106). Seu programa vislumbra as fraturas dos antigos e dos novos sistemas de estilo, desde que se constituam como sistemas, e declara guerra às linguagens ordenadas, às unidades discursivas previamente aceitas. E recusasse a retroceder dessa posição.

Numa dicção incisiva, propositiva e exortativa, sua combatividade perpetuamente modernista faz lembrar a biografia literária de Oswald de Andrade. Ainda que sem se limitar ao que existe no Brasil, Waly com a radicalidade e a obstinação do autor de *Serafim Ponte Grande*, (re)propõe uma ruptura sempre radical e obstinada em relação aos regimes poéticos e literários conservadores tanto quanto os que tendem a fixar-se para conservar-se. Mesmo quando usa estratégias da linguagem tradicional como parte do programa, o objetivo é incorporar materiais temáticos e estilísticos à invenção poética e testar os limites dos repertórios simbólicos que o modelo civilizatório no qual está inserido costuma mobilizar: explicitar a arbitrariedade e a relatividade dos sotaques pretensamente neutros, tensionar os limites das máquinas totalizadoras da cultura, inverter as alturas e pesos dos papéis distribuídos, sem receio da queda. Entre fluxo e refluxo, são raros aqueles que como Waly e Oswald recusam a herança sem ter medo de deixar de integrar um regime patrimonial simbólico, isto é, sem medo de não fazer herdeiros, o que em outras palavras é o profundo e pertinaz desprezo pelo desejo de se tornar autoridade, vontade de poder. Suicídio de classe sem recuo.

> O conjunto de costumes de um povo é sempre marcado por um estilo; eles formam sistemas. Estou persuadido de que esses sistemas não existem em número ilimitado, e que as sociedades humanas, como indivíduos – nos seus jogos, seus sonhos e seus delírios – jamais criam de maneira absoluta, mas se limitam a escolher certas combinações num repertório ideal que seria possível reconstituir.
> Invenção e saque. Originalidade na combinação dos elementos. Os indígenas se apropriando dos temas dos conquistadores. A realidade se torna linguagem no sinal? ou no sinal =? (SALOMÃO, 2003, pp. 72-73)

Tradicionalmente, o termo invenção designava nas artes a eleição temática dentro de acervos de assuntos em assim chamadas "tradições clássicas" e por que não também em assimilações bárbaras. *Inventio* era, pois, a parte da retórica correspondente à escolha das matérias concebidas/concebíveis dentro do repertório textual que as conserva como tópicas, ou lugares comuns. Desde o romantismo, a invenção foi assimilada ao princípio de criação, neutralizando as distinções teológicas marcadas entre os dois termos; a saber, que a *poiesis,* a criação, é exclusiva do Deus criador de todas as coisas, e a *heuresis*, a invenção, a eleição dos componentes, é propriamente humana. Por isso à Criação é conferida, e somente a ela, o caráter original. No tempo da consciência do histórico particular irrepetível, o uso do termo "original", do elogio da originalidade de um povo ou de um indivíduo, na figura de um gênio, é como um fogo roubado do céu. O artista de gênio busca ser capaz de retirar do nada algo que não havia sob o sol. Para usar a clássica formulação de Panofsky, é um "êmulo do criador", conforme o Espírito do tempo mistifica-o como artista, como demiurgo de uma metáfora, mas grande inteligência de uma ficção enquanto uma espécie humana de ser novamente o primeiro a, *origem*. Desde então novos sistemas solares se descobrem e logo ficam desinteressantes, todos os sistemas ficam monótonos em face de um gesto do arbítrio. A originalidade recém admitida numa escrita humana. Na contemporaneidade, a expressão "poesia de invenção" ainda guarda o gesto da originalidade, que pressupõe a unidade e unicidade dos sujeitos e a liberdade de expressão e mantém na maior parte dos usos a confusão romântica entre invenção e criação, entre causar *novidade* a partir do conhecido e retirar do nada uma nova origem, uma *originalidade*.

Na proposição de Waly, a invenção, por um lado, volta a ser reconhecida como escolha ou recorte sobre o dado cultural, e não uma criação, mas, radicalizando o sentido, que não é mais retórico nem teológico, aproxima invenção e saque*:* propõe uma escolha transgressora e subversiva, uma tomada – uma retomada –, a invenção como rapina de textos encontrados aquém e além de todas as fronteiras de áreas e idiomas. Para Waly, o procedimento sígnico que um poema articula está originariamente formatado pelas tradições implicadas em sua formação cultural, no que ele é muito germânico no léxico e no esquema geral, mas a tarefa do poeta é distender ao máximo os hábitos, as instituições, os símbolos que tecem tais redes de significados em simulacros de totalidade. Os perfis temáticos – hiperbolicamente chamados de realidade – recortados de sistemas limitados de construção de sentido tomam forma nos limites de singularidades culturais da sua formação, ou seja, da configuração de sua figura, da conformação de sua forma – *bilden*/*Bildung* –, com licença das tautologias. Mas, como a invenção poética moderna quer ser uma resistência à conformidade cultural, sua invenção é um ataque às configurações estáveis dos signos.

Essa rede que a poesia de Waly tensiona, esse acervo interligado de palavras, sentenças e discursos – além das miríades de sinais não verbais em redor, e *entre* –, não é uma Biblioteca de Babel como aquela de Jorge Luís Borges, conjunto infinito de possibilidades verbais. A poesia contemporânea de Waly é crítica de toda modelagem totalizadora, de maneira que propõe jogos (ou choques) de sentido, abrindo deliberadamente as possibilidades dos significados e estilhaçando os seus efeitos, donde a multiplicidade de significações de seus versos a explodir os sistemas de significados dos quais a poesia nasce no momento exato em que deixa de ser sua prisioneira.

ÓBVIO & OVNI

LUZ ESTRELA FICOU FLAT
QUEREMOS RADIÂNCIA OVNI

(SALOMÃO, 2005, p.19)

Num texto extremamente sintético, constituído por apenas três locuções, contando-se o título, condensam-se e transmitem-se os sinais necessários ao alcance daquilo que pode ser a ele agregado.

Em "ÓBVIO & OVNI", a aliteração compõe o título: sonoramente, a sigla OVNI está assimilada na palavra *óbvio*, e vice-versa. Aproximados os termos pela sonoridade, o poema põe em jogo a contradição entre as noções que envolvem os campos semânticos de cada um dos dois termos-título "ÓBVIO & OVNI": entre a certeza apodítica, dada à percepção como o óbvio, e a incerteza do objeto indeterminado, a que remete a sigla OVNI. Dilema, literalmente, entre dois lemas: entre o dado e manifesto, de um lado, e o dúbio e improvável, de outro; entre um sentido muito chão que primariamente se evoca pela palavra *óbvio*, e o caráter aéreo atribuído ao *objeto voador não identificado*; entre a certeza opaca daquilo que se apresenta sem mediação à percepção (daquilo que por isso mesmo nem se percebe efetivamente pela intuição muito menos por algum estamento da consciência), de um lado, e a dúvida luminosa que navega o espaço sideral, de outro lado, ou melhor, de muitos outros lados, universos, dimensões.

O desenvolvimento do poema refunde e refunda essas acepções opostas, em jogos de sentido ágeis e sutis. O primeiro verso recusa a obviedade sideral da cintilância eterna das estrelas enquanto o segundo afirma o interesse pelo improvável radiante de um disco voador. O adjetivo *flat*, em inglês, abre-se a uma polissemia de traduções que faz colidirem diversos significados mobilizados pelo poema: o eterno ficou *monótono*, o infinitamente profundo tornou-se *plano*, o cintilante tornou-se *opaco,* os corpos celestes identificados tornaram-se *óbvios*; daí que, à *consideração* do primeiro verso, a esse (re)exame deceptivo do espaço sideral, siga-se a exigência nova de um programa novo: "queremos radiância ovni".

Gesto *pop*, a poesia de Waly incorpora discursividades imprevistas. A consideração sideral do primeiro verso faz uma afirmação multilíngue: não usa um termo estrangeiro que se generalizou em usos cotidianos, ou que tenha sido objeto da apropriação modernista, como um dia foi o *bond*, e outras tecnologias. A locução "ficar *flat*", contudo, aplica uma gíria do surfe, que se difundiu no Brasil na mesma época que a poesia de Waly começa a ser publicada. "O mar ficou *flat*" é a constatação decepcionada do surfista que foi obrigado a interromper os movimentos de sua fugaz invenção, porque não pode mais ornamentar com movimentos do corpo as ondas que o mar deixou de enviar na intensidade necessária para que sintagmas corporais fossem livremente inscritos sobre as pautas instáveis, regulares e irregulares, do mar. A gíria causa estranhamento e incorpora ao poema o registro linguístico de um grupo mais ou menos fechado e associado à mesma contra-cultura a que a poesia de Waly também se vincula. Alegoricamente, a grandeza do mar é substituída no poema pela imensidão do universo, e as ondas são a luz/estrela, sobre as quais não é possível mais a invenção.

Flat ecoa semanticamente o *óbvio*, do título, para constatar a obsolescência da "luz das estrelas". Sim? Não com tanta certeza. Com efeito, o poema não fala em "luz *das* estrelas", mas propõe poeticamente uma forma singular de indeterminação do sujeito. É um sujeito indeterminado não por um pronome relativo, uma voz passiva, ou um plural, que o impessoalize. Trata-se de um sujeito indeterminado pela justaposição de dois substantivos, que não se sabe (ou não importa saber) se estão coordenados ou subordinados entre si. Resta aos herdeiros do morto autor, os leitores, a construção optativa, subordinativa, coordenativa, adverbial, etc, que o verso permite ao intelecto formular. E curiosamente essa operação da "forma", como se diz, é possível graças ao repertório de possibilidades que aquelas palavras assim dispostas, e não de outro jeito, permitem considerar. A constatação sideral do decaimento *flat* vale para uma rede de sintagmas, digamos lógica e historicamente verdadeiros ou possíveis, que evocam outros sintagmas pertencentes a outros e aos mesmos acervos de saber. Proferido como um oráculo dirigido ao passado – como o Angelus Novus de Paul Klee na leitura de Walter Benjamin (BENJAMIN, 1991, pp.157-159) –, o verso aciona uma rede de constatações que situam esse verso em determinado repertório de informações, admitindo menos interpretações, do que cruzamentos discursivos, operações argumentativas.

Crepúsculo do Ocidente, o tema do poema de Waly acena para a recusa das estrelas por sua luz, que é já pretérita no instante que nos alcança a vista. Metaforicamente recusa o gigantesco passado com anos luz de atraso, achatado na pintura ofuscada da abóbada celeste tal como se apresenta aos olhos dos homens. E muito diretamente declara interesse e desejo – interesse e desejo coletivizados no plural "queremos" – pelo dúbio não identificado, pelo que não se faz acompanhar de provas palpáveis, por aquilo que voa sem identificação, aquilo que ainda não é, aquilo que invade os espaços aéreos sem trazer outras notícias do além, senão o desconcerto do mundo e um certo incômodo e inquietação que, como um OVNI, também a poesia de Waly Salomão produz e *quer* produzir.

Além de desincorporar das antigas noções de ritmo e da condução linear, fluída, soante, de um leitor dócil, a poesia contemporânea traz em seus experimentos e invenções uma segmentação brusca, às vezes ligeira, sintética, pontual. Radicalizando o que pretenderam os primeiros romantismos na literatura europeia, a poesia de Waly Salomão persegue continuamente a invenção de novas formas poéticas e a construção de novos modelos de significação, buscando não reproduzir ou duplicar os efeitos testados pela poesia pretérita e recusando-se a obedecer a princípios de composição da tradição literária. Fugindo sempre à tentação de ceder aos movimentos de fluxo e refluxo tradicionais da poesia, Waly diria com Oswald de Andrade: "O meu relógio anda sempre para frente. A História também." (ANDRADE, 1972, p.133).

Referência

ANDRADE, Oswald de. *Memórias Sentimentais de João Miramar.* 3ª.ed. */Serafim Ponte-Grande*. 2ª. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1972.

ASSIS FILHO, Anisio. *Anti-fluxo-antirrefluxo: a plenitude dos vazios nas inscrições urbanas de Waly Salomão.* Mimeo, 2018.

BANDEIRA, Manuel. *Seleta em prosa e verso*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte no tempo de suas técnicas de reprodução. In: BENJAMIN, W. *et all*. *Coleção os Pensadores*. Vol. XLVIII. São Paulo: Abril, 1975; pp. 11-34.

CRUZ, Décio Torres. *O pop*: Literatura, mídia e outras artes. Salvador: Quarteto, 2003.

ELIOT, T.S.. Reflexões sobre o verso livre (1917). In:_____. *Ensaios Escolhidos*. Trad. Maria Adelaide Ramos. Lisboa: Cotovia, 1992.

HANSEN, João Adolfo. Barroco, Neobarroco e outras ruínas. In:_____. *Teresa Revista de Literatura Brasileira*. São Paulo, n.2. 2001.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. & PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. *Poesia jovem – anos 70*. São Paulo: Abril Educação, 1982.

PAZ, Otavio. *Signos em rotação*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

SALOMÃO, Waly. *Me segura qu'eu vou dar um troço.* Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2003.

_____. *Armarinho de miudezas*. Rio de Janeiro: 2005.

SESSÃO TEMÁTICA

O PARÂMETRO DO SUJEITO NULO EM VARIEDADES AFRICANAS DO PORTUGUÊS: O CASO DE SÃO TOMÉ E GUINÉ BISSAU

GABRYELLA FRAGA DE OLIVEIRA[1]

Introdução

No continente africano, o português convive com várias línguas africanas, resultando assim em um intenso contexto de plurilinguismo. Recentes investigações linguísticas apontam para o fato de que a norma urbana culta nos países africanos é muito próxima à norma padrão do PE (cf. Mota; Miguel; Mendes, 2012; Brandão; Vieira, 2012; Gonçalves, 2000). Além disso, a maior ou menor utilização de outra língua favorece, respectivamente, uma maior ou menor proximidade com a variedade europeia do português, língua oficial em alguns países africanos.

Sabe-se que há muito o que estudar quando falamos das variedades africanas da língua portuguesa. Como foi dito, essas variedades vivem em contexto de plurilinguismo, convivem com outras línguas dentro do mesmo país, e, de acordo com os estudos linguísticos, essa é uma das condições para a variação linguística.

Conforme Bacelar do Nascimento (2008), ainda hoje os estudos sobre as variedades africanas do português são escassos. Ao lidarmos com o português de São Tomé e Príncipe (PSTP) e o português de Guiné Bissau (PGB) não nos deparamos, até o presente momento, com trabalhos que abordem uma análise comparativa entre ambas as línguas e que centrem a atenção no Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN) (CHOMSKY, 1981, 1986).

Assim, dá-se a importância desse trabalho, pois este pretende contribuir com os estudos embasados na Linguística de Contato, tendo em mente a ampliação da

1. Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

discussão sobre o PSN. Objetiva também investigar a produção de sujeitos nulos e plenos na língua escrita de 6 são-tomenses e 6 guineenses (3 mulheres e 3 homens alunos da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB), comparando com os resultados já obtidos no português europeu (PE), em que sujeitos nulos são muito produtivos (DUARTE, 1995, 2000), procura verificar se o sexo feminino produz mais sujeitos nulos que o sexo masculino e, por fim, busca averiguar se a produção de sujeitos nulos é mais frequente na escrita de alunos guineenses ou são-tomenses.

O contexto sociolinguístico na África

Como se sabe, no continente africano há várias etnias. Essas etnias têm culturas, línguas, costumes que são diferentes uns dos outros. Porém, essas diferenças não foram capazes de isolar esses povos, pois, mesmo antes da chegada dos europeus, os habitantes desse continente interagiam entre si por razões sociais, econômicas, políticas, entre outras. Sendo assim, entendemos que mesmo antes do advento do colonialismo os países do continente africano já viviam em relação de plurilinguismo.

A partir da colonização, outras línguas foram trazidas para o continente africano. Assim, deu-se início a uma nova dinâmica linguística, porém, essa dinâmica prestigiava a língua dos colonizadores em detrimento das línguas locais. Portugal colonizador de cinco países: Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau, Cabo Verde e Angola impôs a língua portuguesa como elemento necessário para a comunicação. Essa imposição aconteceu de forma diferente nesses países, assim, o relacionamento com a língua portuguesa também não se deu da mesma maneira em todos os países. Vale ressaltar que as línguas crioulas que entraram em contato com a língua portuguesa também não foram as mesmas e isso resultou em algumas modificações na língua portuguesa.

A situação sociolinguística de São Tomé e Príncipe

O povoamento de São Tomé e Príncipe aconteceu por volta de 1493, mas é a partir de 1520 que escravos de vários países da África foram trazidos para trabalhar na cultura da cana-de-açúcar. Nessa época, a sociedade que habitava a ilha era composta por um baixo número de povoadores, em sua maioria homens, que necessitavam da mão-de-obra africana que em termos de número, superavam os colonizadores. Por esses motivos, a fase de colonização foi favorável a crioulização. Assim, havia um contato intenso entre portugueses e escravos e devido a este fato, a urgência da comunicação entre eles, o que implicou na aproximação, por parte dos escravos, à língua dos colonizadores. Segundo Hagemeijer (2009), do contato desses escravos com os senhores portugueses surgiu um pidgin, que, por sua vez, deu lugar a línguas crioulas que aos poucos se tornaram estáveis, sistemáticas e estruturadas. O permanente contato com a língua portuguesa, que fazia parte de uma minoria, mas que revelava prestígio aos seus falantes, fez com que ela se tornasse popular entre os quais tinha sido, desde o início, uma simples forma de comunicação que se limitava à condição social. Os escravos falavam línguas diferentes e isso permitiu que uma mesma língua de superstrato, o português, influenciasse estes substratos, formando-se, assim, uma situação étnica e linguística complexa que deu origem ao aparecimento de vários crioulos.

Porém, mesmo com o aparecimento e permanência das línguas crioulas, o português ainda é a língua mais falada. No passado, a língua portuguesa e o crioulo coexistiam, sendo propício a manutenção do crioulo. A partir de 1975, com a Independência de Portugal, houve uma maior mobilidade social, o acesso generalizado ao ensino e aos meios de comunicação na língua oficial - o português – e a ausência de políticas orientadas para as línguas crioulas – que acabaram recebendo o lugar da informalidade e oralidade, o que causou um enfraquecimento nas línguas crioulas que são agora minoritárias nas ilhas. Contudo, é preciso lembrar que mesmo no espaço da informalidade, essas línguas crioulas podem influenciar o PE e com o decorrer do tempo acarretar em uma mudança na língua.

A situação sociolinguística de Guiné Bissau

Guiné Bissau é um país do continente africano que tem a língua portuguesa como língua oficial, esta foi estabelecida desde o período em que Portugal colonizou o país. Guiné Bissau apenas foi reconhecida como independente de Portugal em 1974, sua independência tardia trouxe vários conflitos, tanto na política quanto na organização social. A língua portuguesa, que embora seja aceita como língua oficial, é falada apenas por 13% da população, é a língua usada em contextos administrativos e escolares. A maior parte da população, cerca de 80%, fala o crioulo guineense, também conhecido como Kriol, sem esquecer das mais de 20 línguas étnicas que convivem no mesmo espaço.

Diante do multilinguismo existente em Guiné Bissau, devemos enfatizar a precariedade da escolarização. Segundo Couto (2010), a taxa de analfabetismo chega a 86%, sabe-se que esse número tão elevado acontece por causa da 'não aceitação' dos falantes em relação ao português como língua oficial, não existe uma identidade com essa língua. As crianças aprendem o crioulo guineense como língua materna, pois essa é a língua que é ensinada em casa, é com o crioulo que existe uma identidade, uma afetividade. Contudo, ao chegarem na escola, as crianças recebem o processo de ensino/aprendizagem em português – língua desconhecida na maioria das vezes.

Dessa forma, conseguimos entender que a situação linguística de Guiné Bissau é tão complexa que apenas usam a língua portuguesa as pessoas que são alfabetizadas. Como vimos, o índice de analfabetismo é bem alto, sendo assim, entende-se que a maioria da população guineense não fala a língua oficial do seu país. Esse fato pode ser uma grande motivação para a possível variação da língua portuguesa em Guiné Bissau.

Fundamentação teórica

Na concepção inatista da linguagem: todo indivíduo já nasce com uma Faculdade da Linguagem (FL), na qual se encontra uma Gramática Universal (GU) composta por Princípios e Parâmetros. Os Princípios consistem em um conjunto de propriedades gramaticais que são compartilhadas por todas as línguas naturais, já os Pa-

râmetros são definidos como opções dentro da própria GU e devem dar conta das diferenças entre as línguas. (CHOMSKY 1981, 1986 e seguintes). Entre os Parâmetros postulados, temos o Parâmetro do Sujeito Nulo ou Parâmetro Pro-Drop que faz uma divisão das línguas em dois blocos: aquelas que permitem o apagamento do sujeito pronominal e as que exigem o seu preenchimento.

Neste trabalho abordaremos especificamente um Princípio que postula que todas as línguas projetam a posição do sujeito em sentenças declarativas finitas (CHOMSKY 1981) e um Parâmetro que postula que em línguas de sujeito nulo (línguas pro-drop): a posição pode ser preenchida por um pronome foneticamente nulo (pro) (ex.: espanhol e italiano).

Em relação ao português europeu, sabemos que é uma língua de sujeito nulo prototípica com morfologia de flexão verbal rica e com alta produção de sujeitos nulos. Segundo uma pesquisa de Duarte (2000), no PE há uma produção de 35% sujeito pleno em primeira pessoa, 24% de sujeito pleno em segunda pessoa e 21% de sujeito pleno em terceira pessoa, o que nos faz constatar o alto índice da ocorrência de sujeitos nulos nessa língua.

Como já foi dito, o são-tomense e o guineense são línguas nascidas do contato de línguas africanas com o PE. Estas línguas partilham com as línguas ibéricas de sujeito nulo e com a variedade de vernáculo do PB a construção de infinitivo pessoal. Sendo assim, questionamo-nos se o português são-tomense e guineense não estão passíveis a mudanças, assim como aconteceu no português brasileiro, pois, embora o PE seja uma língua de privilégio em São Tomé e em Guiné Bissau, não podemos esquecer que existe o contato frequente com as línguas crioulas.

Metodologia

Em nossa pesquisa, utilizamos o método de abordagem hipotético-dedutivo e, como métodos de procedimento, fizemos uso do estatístico e do comparativo: o primeiro, para a realização da análise quantitativa e o segundo, para estabelecer comparação entre a língua falada em São Tomé e Príncipe e em Guiné Bissau, tendo em mente as pesquisas já realizadas sobre o PE no que se refere ao PSN.

Para o desenvolvimento do estudo, foram feitos pesquisa, seleção, leitura e fichamento de bibliografias sobre a teoria que embasa a pesquisa e sobre pesquisas que abordam o PSN, bem como o processo de aquisição do português em São Tomé e em Guiné Bissau. Posteriormente, foi realizada a coleta de dados de escrita de doze textos narrativos realizados por alunos são-tomenses e guineenses da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Para composição do corpus, usamos contextos finitos com sujeitos nulos e plenos, selecionamos 6 falantes de guiné Bissau (3 do sexo masculino e 3 do sexo feminino) e 6 falantes de São Tomé (3 do sexo masculino e 3 do sexo feminino).

Em relação aos fatores linguísticos e extralinguísticos selecionados, temos respectivamente, a variável dependente: realização fonética do sujeito e a não-realização fonética do sujeito e as variáveis independentes: sexo (masculino e feminino), localidade (São Tomé e Príncipe e Guiné Bissau).

Resultados

1. Sobre a variável dependente

TABELA 1: Quantitativo geral de sujeitos plenos e nulos

TOTAL DE INFORMANTES	SUJEITOS PLENOS	SUJEITOS NULOS
16 (100%)	41%(347)	59% (499)

Analisamos doze textos narrativos de homens e mulheres de Guiné Bissau e São-Tomé obtivemos um total de 59% de ocorrências de sujeito nulo, em face de um número de 41% de ocorrências de sujeitos plenos, o que nos faz perceber que, mesmo com um equilíbrio, o número de ocorrências de sujeitos nulos ainda é maior que o número de ocorrências de sujeitos plenos. Todavia, é necessário lembrar que segundo a pesquisa de Duarte (2000) – anteriormente citada aqui – há um alto índice de sujeitos nulos em PE, o que, de acordo com nossa pesquisa, não é o caso do PSTP nem do PGB que, embora ainda com o número maior de sujeitos nulos, não apresentam um alto índice.

2. Sobre a variável independente

SEXO

TABELA 2: Quantitativo de sujeitos nulos e plenos, tomando por base a variável sexo.

	ENTREVISTADOS	SUJEITOS PLENOS	SUJEITOS NULOS
SEXO FEMININO	6 (100%)	40% (139)	76% (379)
SEXO MASCULINO	6 (100%)	60% (208)	24% (120)

De acordo com nossos dados, 76% das mulheres realizam o sujeito nulo, já em relação aos homens, temos que 24% deles fazem uso dessa posição não preenchida de sujeito. Atribuímos esse resultado ao fato de que as mulheres, independente do seu nível de escolaridade, são mais conservadoras com a língua que os homens. Em São Tomé, como há uma presença dominadora do PE em relação às línguas crioulas, é possível também perceber uma identificação maior com a língua herdada dos colonizadores.

LOCALIDADE

TABELA 3: Quantitativo de sujeitos nulos e plenos, tomando por base a variável Localidade

	ENTREVISTADOS	SUJEITO PLENO	SUJEITO NULO
SÃO-TOMENSES	6 (100%)	28% (98)	61% (303)
GUINEENSES	6 (100%)	72% (249)	39% (196)

No tocante à localidade, observamos que mais de 60% dos informantes são-tomenses fazem uso do não preenchimento fonético do sujeito, apresentando uma menor a ocorrência de sujeitos plenos e maior a proximidade com o português europeu, pois essa é a língua ensinada nas escolas, que possui uma ortografia registrada e é concebida como língua de prestígio na sociedade são-tomense. Já os informantes guineenses demonstram preferência pelo preenchimento fonético do

sujeito, apresentam mais de 70% de sujeitos plenos. Assim, há a confirmação da hipótese de que os guineenses sofrem mais variação na língua portuguesa devido à grande influência da língua crioula, que é língua materna em Guiné Bissau, e ao alto nível de analfabetismo, pois, como vimos, a língua portuguesa não é ensinada em casa e Guiné Bissau, apenas nas escolas e para o povo guineense o processo de escolarização não é totalmente acessível.

Considerações finais

A partir das análises, podemos afirmar que a frequência geral aponta para uma diferença pequena entre plenos (41%) e nulos (59%), ao contrário do que se observa em PE (DUARTE 1995, 2000) em que sujeitos nulos são bastante produtivos.

Ao tratarmos da variante sexo, percebemos que as mulheres fazem uso com maior frequência do sujeito nulo, mostrando maior conservação do PE e consequentemente maior afastamento das línguas crioulas.

Por fim, em relação à localidade, homens e mulheres de São Tomé produzem mais sujeito nulo, ao contrário do que é observado nos informantes de Guiné Bissau que apresentam uma frequência maior de sujeitos plenos.

Referências

BACELAR DO NASCIMENTO et al. *Corpus África:* as cinco variedades africanas do português. XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, APL, p. 373-384, 2008.

BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. *Concordância nominal e verbal:* contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. Alfa, São Paulo, v. 53, n. 3, p. 1035-1064, 2012.

BONVINI, E. Línguas africanas e português falado no Brasil. In: FIORIN, J. L.; PETTER, M. (org.) *África no Brasil*, 15-62. São Paulo: Contexto. 2008.

CHOMSKY, N. *Lectures on government and binding*. Dordrecht : Foris Publications, 1981.

CHOMSKY, N. *Knowledge of language*: its nature, origin and use. London : Praeger Publishers, 1986.

CHOMSKY, N. *O conhecimento da língua:* sua natureza, origem e uso. Lisboa: Caminhos. 1994.

COUTO, Hildo Honório e EMBALÓ, Filomena. *Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau:* um país da CPLP. In: Papia. n.20, 2010

CYRINO, Sônia. *O objeto nulo no português do Brasil*. Londrina: Ed. Da UEL, 1997.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: I. ROBERTS & M. A. KATO (Org.). *Português Brasileiro:* uma viagem diacrônica, 107-128. Campinas: Editora da unicamp. 1993.

DUARTE, M. E. L. *A Perda do Princípio "evite pronome" no português brasileiro.* Tese – (Doutorado em Linguística), unicamp, Campinas. 1995.

DUARTE, Dulce Almada Apud, Herculano Simplício Rodrigues. Cabo Verde – *o Português e o Crioulo em presença:* proposta de uma abordagem metodológica, Universidade de Beira Interior, Covilhã. 2006.

GALVES, Charlotte Marie Chambelland. "A sintaxe do português brasileiro". In: *Cadernos de Lingüística e Teoria da* Literatura – Ensaios de Lingüística 7, 1987.

GALVES, C. C. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In: ROBERTS, I; KATO, M. A. (org.). *Português brasileiro*: uma viagem diacrônica, p. 387- 408. Campinas: Editora da unicamp. 1993.

HAGEMEIJER, T. *As línguas de São Tomé e Príncipe*. Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola, Macau, n.1, p.1-27, 2009.

KATO, M. A. *Português brasileiro falado:* aquisição em contexto de mudança lingüística. Congresso Internacional sobre o Português. Lisboa. Digitado. 1994.

LUCCHESI, D. (2006) *Parâmetros sociolinguísticos do português brasileiro.* Revista da ABRALIN, v. 5, n. 1, p. 83-112.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (2009) *O português afro-brasileiro.* SciELO-Edufba.
MARQUES, Maria Emília. *Português, Língua Segunda*, Universidade Aberta, Lisboa. 2003.
MOTA, M. A. *Para uma tipologia da concordância sujeito-verbo, em português falado:* contributos do português de Luanda e de Cabo Verde. Cuadernos de La ALFAL, n. 7, p. 17-35, mar. 2015.
MOTA, M. A.; MIGUEL, M.; MENDES, A. *A concordância de P6 em português falado. Os traços pronominais e os traços de concordância*. Papia, v. 22, n. 1, p. 161-187, 2012.
PETTER, M. M. T. *Aspectos morfossintáticos comuns ao português angolano, brasileiro e moçambicano*. Papia, n. 19, p. 201-220, 2009.
PETTER, M. *Introdução à linguística africana*. São Paulo: Contexto, 2015.
TARALLO, Fernando & KATO, Mary A. *"Harmonia trans-sistêmica:* variação inter- e intralingüística". Preedição 5. Campinas, Unicamp, pp. 315-353. 1989.
TARALLO, Fernando. *"Diagnosticando uma gramática brasileira*: o português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX". In: ROBERTS, I. & KATO, Mary A. (orgs.). *Português brasileiro*: uma viagem diacrônica. Campinas, SP: Pontes, 1993, pp. 69-105.

SESSÃO TEMÁTICA

O TESTE CLOZE COMO INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO EM COMPREENSÃO LEITORA NO NÍVEL MICROTEXTUAL

VANESSA DE OLIVEIRA SILVA FERRAZ CABRAL[1]

Introdução

Este artigo é parte integrante de uma pesquisa de mestrado, da Linha de pesquisa em Leitura e Cognição. Nossa experiência de ensino com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental vem percebendo que, a cada ano, a compreensão leitora vem sendo cada vez menos proficiente. Muitas podem ser as causas dessa deficiência, as quais podem se situar desde a dificuldade em decodificar até a dificuldade em fazer inferências mais complexas.

Com vistas a diagnosticar problemas dessa natureza, levamos a efeito uma experiência utilizando o teste *Cloze* entre os sujeitos desta pesquisa como ferramenta para medir o desempenho em leitura. Criado por Taylor, em 1953, é bastante usado e difundido e sua aceitação por pesquisadores tem sido demonstrada por muitas publicações nacionais e internacionais (KLEIMAN, 1983; SANTOS 2005, 2009; OLIVEIRA 2009; BROWN, 2002, entre outros), consiste na substituição de palavras por um espaço pontilhado em que os leitores têm que preencher de acordo com o contexto e tem se mostrado bastante eficaz como meio de desenvolvimento da compreensão da leitura, configurando-se como um importante recurso no estímulo ao desenvolvimento do raciocínio que o aluno avaliado precisa realizar ao fazer uso do seu domínio das estruturas semântico-sintáticas da linguagem e dos seus conhecimentos de mundo.

Participaram deste teste 38 estudantes, todos com distorção idade-série, de uma escola pública localizada na periferia da cidade de Maceió, em que se utilizou

1. Mestranda em Letras pelo PROFLETRAS/ UFAL, orientanda da Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira. Email: nessa_mczprof@hotmail.com

um texto curto estruturado segundo a técnica de *Cloze* tradicional, num total de 15 lacunas a serem preenchidas. Nessa análise preliminar foi possível constatar que, apesar de grande parte da turma demonstrar que consegue estabelecer as relações necessárias para atribuir sentido ao texto, muitos ainda têm dificuldades em perceber a coesão, a referenciação e a concordância presentes no micronível do texto.

Teste Cloze

Criado por W. Taylor em 1953, o Teste *Cloze* é uma técnica da psicolinguística, cuja palavra é derivada de closure (lacuna), originária da psicologia Gestalt, que se refere à tendência do leitor, de completar padrões familiares que estejam parcialmente completas, vem sendo utilizada por pesquisadores de leitura e linguagem desde a década de 70, como um meio de avaliar a compreensibilidade de textos escritos.

O uso desta técnica é recomendado pela antiga *International Reading Association,* hoje *International Literacy Association* como a melhor técnica para mensurar compreensibilidade e sua aceitação tem sido demonstrada pelas inúmeras publicações discorrendo sobre o leque de possibilidades de utilização desse recurso.

Ela consiste na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos em que alguns serão retirados para que o leitor preencha a lacuna com a palavra que julgar mais adequada de acordo com o contexto. A palavra retirada poderá ser o quinto, sétimo ou décimo vocábulo, ou poderá ser feita a supressão de uma categoria gramatical (adjetivos, substantivos, verbos ou outras), ou ainda a eliminação aleatória de 20% dos vocábulos do texto que será substituído por um traço de tamanho sempre igual, tal como propõe Taylor (1953, apud Santos 2002), ou proporcional ao tamanho do vocábulo omitido, como sugerido por Bormuth (1968, apud Santos 2002). Isso porque, de acordo com Bormuth (1968), os resultados obtidos com a utilização do traço proporcional apresentam um índice mais alto de correlação com outras medidas de compreensão em leitura, e o índice de compreensibilidade será dado pela maior ou menor facilidade que o leitor tem para reconstituir tal texto.

Quanto aos escores, isto é, a interpretação atribuída aos diferentes níveis de desempenho, serão somados os números das lacunas que foram preenchidas de forma correta, ou será feito a partir da análise semântica e/ ou sintática.

Essa técnica tem se mostrada bastante eficaz, uma vez que ao possibilitar a avaliação da compreensão leitora, também pode ser utilizada como um excelente recurso interventivo, além de, do ponto de vista prático, ser de fácil elaboração, aplicação e correção e ainda apresentar um baixo custo.

Metodologia

Participantes

Participaram deste teste 38 estudantes, de um total de 45 efetivamente matriculados em uma escola pública de periferia, todos com distorção idade-série variando entre 16 a 19 anos. Desse total, 10 eram meninas e 28 eram meninos.

Material

Utilizou-se um pequeno texto, pertencente ao gênero crônica, de autoria desconhecida e estruturado segundo a técnica de *Cloze* tradicional restringido, ou seja, com omissão do quinto vocábulo e com a utilização de um banco de palavras, num total de 15 lacunas a serem preenchidas. A escolha desse gênero se deu por se tratar de um gênero do cotidiano que aborda assuntos corriqueiros e sua tipologia narrativa, que se caracteriza pela sequência temporal e lógica dos fatos no passado, além de ser mais acessível à faixa etária do sujeito desta pesquisa.

Complete o texto utilizando o banco de palavras abaixo:

estava	muito	uma	destruir	ela	outro	casa	tiraram
a	porta	boas		nossas	ficou	seu	o

UMA VINGANÇA INFELIZ

Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar _____ fotografia em que eles _____ juntos no quintal da _____ .

A mãe de Pedro _____ brava com ele e o castigou. _____ lhe disse que ao _____ uma fotografia ele também _____ destruindo uma lembrança. Explicou _____ ele que quando envelhecemos, _____ lembranças ajudam a animar _____ vidas.

Depois de pensar _____ , Pedro desculpou-se com _____ irmão e pediu para _____ pai tirar um _____ retrato deles. Um bonito _____-retrato foi colocado no quarto, onde está guardada a lembrança daquele dia.

Texto utilizado como Teste Close

Procedimentos

No dia 27 de março, ainda no primeiro bimestre do ano letivo de 2018, foi realizado o primeiro teste *Cloze* com os estudantes. Tendo em vista a pouca familiaridade deles com esse tipo de atividade, o *Cloze* utilizado possuía um banco de palavras para que eles apenas completassem o texto. Os estudantes foram solicitados a preencher o espaço em branco com a palavra que lhes parecesse a mais apropriada para completar o sentido do texto. O teste foi realizado em ambiente tranquilo, bem arejado e iluminado. A realização da atividade teve duração média de 50 minutos, não tendo sido estabelecido um limite de tempo para que concluíssem a tarefa.

Antes de iniciar, foi explicado que eles não poderiam utilizar lápis e deveriam realizar esta atividade com muita atenção, tomando o cuidado para não responder aleatoriamente. Durante a aplicação do teste foram feitos os seguintes questionamentos em relação às palavras: "Tem que achar tudinho?"; "Só pode usar a palavra uma vez?"; Posso colocar um "m" aqui? apontando para a palavra *estava,*; referindo-se ao trecho: "*em que eles _____ juntos no quintal"* cuja palavra correta é tiraram.

Método

O texto utilizado foi "Uma vingança infeliz" (composto por 100 vocábulos), é um texto curto, cujas palavras omitidas são posicionadas em um quadro que contém as palavras que faltam, cabendo ao estudante escolher qual serve no espaço, sendo que cada palavra corresponde apenas a uma omissão, o que Santos (2009) chama de *Cloze* restringido. Portanto, as respostas são fechadas e as lacunas, ou melhor, as *unidades cloze*, são de ordem lexical, com a omissão de adjetivo, substantivo, verbo, etc.

A correção foi feita de forma literal, ou seja, foi considerada a escrita correta da palavra omitida. No que diz respeito à pontuação foi atribuída a noto zero considerando-se os erros ou espaços em branco e 0,1 a cada acerto, sendo a pontuação final do participante o resultado da soma dos pontos, que pode variar de 0,0 à 1,5.

De acordo com Santos (2007), a correção literal considera como acerto o preenchimento correto da palavra exata que foi omitida, respeitando inclusive grafia e acentuação gráfica.

Análise dos resultados

De acordo com Kato (1986, apud Abreu 2017), extrair o significado de um enunciado depende dos elementos presentes na memória de um indivíduo e no modo como a memória funciona. Ao ler um texto, um indivíduo ativa diferentes tipos de memória – de curto, médio e longo prazo. A relação entre o tipo de memória ativado e o conteúdo do texto determina se a estratégia de leitura será predominantemente descendente (*top-down*) – quando o leitor parte do seu conhecimento prévio para construir o sentido do texto – ou ascendente (*bottom-up*) – em que o leitor reconhece palavra por palavra, juntando-as para construir unidades maiores e gerando o sentido a partir da combinação dessas unidades.

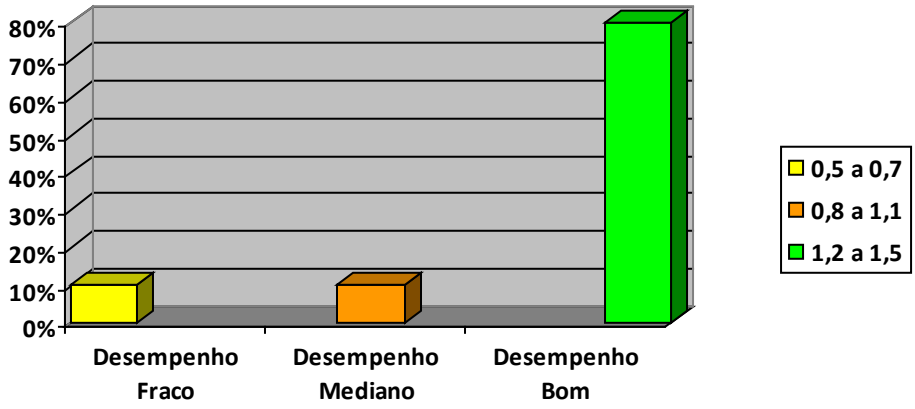
Há pesquisas que afirmam que textos curtos tendem a favorecer uma leitura do tipo ascendente, uma vez que a pouca demanda de memória permitiria maior atenção a detalhes e encorajaria estratégias de processamento palavra por palavra (KINTSCH; VAN DIJK, 1978; SWAFFAR; ARENS; BYRNES, 1991, apud Abreu 2017).

Tabela 1 – Propriedades das lacunas

Item Lexical	Lacuna(s)
Adjetivo	9
Advérbio	11
Artigo	1 e 13
Preposição	8
Pronome	5,10,12 e 14
Substantivo	3, 6 e 15
Verbo	2, 4 e 7

Nesta pesquisa, as lacunas são em sua maioria, de ordem lexical, composto por sete classes de palavras, conforme pode ser observado na Tabela 1, tendo em vista que o preenchimento da unidade *cloze* não depende somente da capacidade de compreensão, mas também do conhecimento lexical e gramatical.

Gráfico 2 – Resultado obtido por acertos



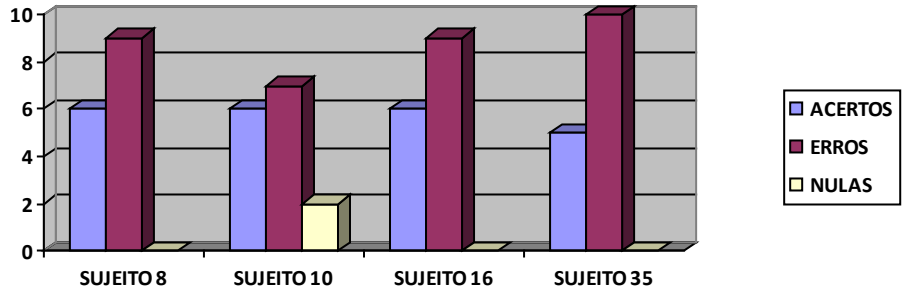
Tradicionalmente, seguindo o método definido por Bormuth (1968), o significado dos escores do teste *Cloze* é conferido segundo três níveis de leitura: Frustração (menos de 44%) , Instrucional (entre 44% e 56%) e Independente (superior a 56%). Um percentual de até 44% de acerto indica que o leitor conseguiu retirar poucas informações da leitura e, consequentemente, obteve pouco êxito na compreensão. Um percentual de acertos entre 44% a 57% do texto mostra que a compreensão da leitura é suficiente, porém indica a necessidade de auxílio adicional externo. Por fim, um nível de acertos superior a 57% equivale a um nível de autonomia de compreensão do leitor.

Tendo em vista que este foi o primeiro teste utilizado com esta turma, utilizei outra nomenclatura para os níveis apresentados, ficando redefinidos da seguinte forma: nível de frustração foi denominado de desempenho fraco, o nível Instrucional de desempenho mediano e no nível de autonomia, de desempenho bom, conforme mostrado no Gráfico 2, isto ocorreu porque devido o texto utilizado ter sido um texto curto, ainda é muito cedo para dizer que os alunos encontram-se em um nível instrucional ou autônomo.

De início, foi feita a contabilização de erros e acertos de cada um, essa primeira parte das análises consistiu em avaliar a habilidade cognitiva dos sujeitos, considerando os 15 erros possíveis, em recuperar o vocabulário disponível na memória de curto e de longo prazo e a capacidade de reconhecer e de estabelecer relações coesivas entre diferentes unidades significativas. Como pode ser observado no Gráfico 2, os estudantes foram classificados pelo desempenho, obtendo o seguinte escore:

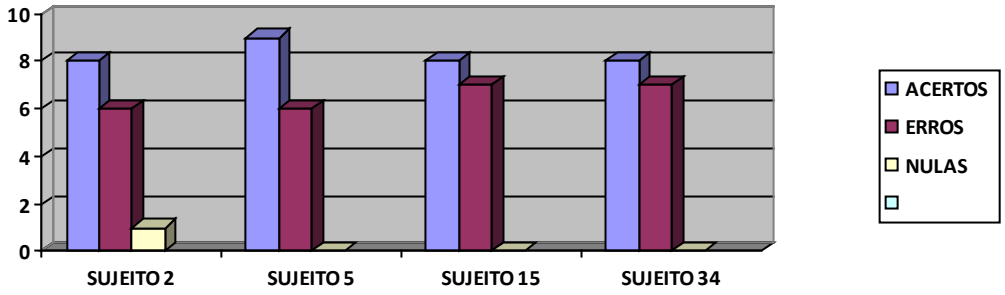
4 não tiveram um bom desempenho, 4 apresentam um nível elementar, 30 encontram-se em um nível proficiente, ou seja, 80% dos estudantes que realizaram o teste conseguem estabelecer as relações necessárias para atribuir sentido ao texto.

Gráfico 3 – Número de acertos e erros dos estudantes de desempenho fraco



Conforme pode ser observado no Gráfico 3, é possível verificar que os estudantes 8, 10, 16 e 35 possuem baixo grau de compreensibilidade, tendo em vista que o número de erros foi superior ao número de acertos, indicando que eles conseguiram retirar poucas informações da leitura.

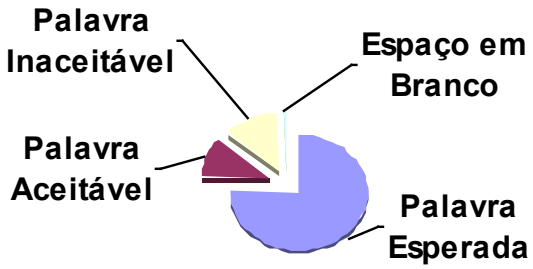
Gráfico 4 – Número de acertos e erros dos estudantes de desempenho mediano



Já os estudantes 2, 5, 15, 34, Gráfico 4, mesmo estando dentro do nível de desempenho mediano, tendo em vista que se encontram entre o escore de 53% a 60% de acertos, indicando que a leitura deles é suficiente; o número de erros cometidos foi quase o mesmo número de acertos, o que indica a necessidade de auxilio adi-

cional externo para obterem êxito na compreensão do texto, em outras palavras, estes sujeitos encontram-se no que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que representa a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, definem aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Os demais participantes indicam que tiveram uma boa compreensão do texto lido, pois obtiveram um percentual de vai de 61% a 100% de acertos, ou seja, conseguem desenvolver as atividades com proficiência.

Gráfico 5 – Resultado geral do preenchimento das lacunas



Em uma primeira análise, podemos verificar que o número de acertos das palavras esperadas (palavras iguais ao do autor) foi muito bom, com um percentual de 75%, mesmo sendo um *Cloze* com banco de palavras. Obtivemos um percentual de apenas 11% de palavras aceitáveis (palavras que também poderiam completar a lacuna sem prejuízo ao seu entendimento), somando-se as palavras esperadas e as aceitáveis, teremos um percentual de 86% de compreensão do texto, o que demonstra que a tipologia narrativa favoreceu a compreensão dos estudantes, haja vista que sua presença na escola é muito constante, principalmente nos livros didáticos. Podemos observar também que o resultado quase nulo para o número de espaços em branco, apenas 1%, denota pouca dificuldade no preenchimento do teste. No entanto, devemos nos atentar para os 13% de palavras inaceitáveis. Um número muito alto para um Teste *Cloze* com banco de palavras. Abaixo faremos uma análise mais detalhada desta situação.

Tabela 2 – Incidência de palavras não aceitas

Lacuna	Palavra esperada		Palavra aceita		Palavra não aceita					Palavra em branco
1	UMA	74%	a	21%	destruir	boas	-	-	-	-
2	TIRARAM	68%	-	-	estava	-	-	-	-	-
3	CASA	100%	-	-	-	-	-	-	-	-
4	FICOU	76%	estava	16%	muito	-	-	-	-	-
5	ELA	76%	-	-	O	tiraram	destruiu	a	muito	-
6	DESTRUIR	84%	-	-	outro	estava	tiraram	ela	a	-
7	ESTAVA	74%	ficou	11%	porta	ela	tiraram	o	-	1
8	A	84%	-	-	ela	uma	casa	muito	destruiu	-
9	BOAS	74%	nossas	16%	tiraram	a	porta	-	-	-
10	NOSSAS	87%	-	-	muito	boas	outro	a	-	-
11	MUITO	89%	-	-	O	outro	-	-	-	-
12	SEU	55%	o	34%	ela	boas	-	-	-	1
13	O	34%	seu	66%	-	-	-	-	-	1
14	OUTRO	82%	porta	5%	seu	boas	muito	-	-	-
15	PORTA	68%	-	-	seu	o	casa	tiraram	-	-

A proporção de acertos não depende simplesmente da habilidade dos participantes, mas também da dificuldade das lacunas criadas, essas unidades tendem a variar em complexidade de acordo com o gênero textual e demandam maior grau de esforço formal à medida que esses gêneros se distanciam da língua vernácula do leitor.

Na Tabela 2 podemos observar as palavras inaceitáveis e fazer uma análise mais detalhada. Dispensarei aqui os comentários críticos às respostas das lacunas que apresentam o maior número de respostas esperadas e aceitáveis. Voltarei às atenções às lacunas com maior incidência de palavras inaceitáveis, fazendo uma análise sobre as possíveis causas que produziram tais problemas de compreensão.

Sabe-se que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (Beaugrande 1997, apud Marcuschi 2008), por isso todo texto deve ser dotado de sentido e de informações contextualmente dadas, a fim de que o leitor construa uma representação coerente.

1º parágrafo: lacunas 1 a 3

UMA VINGANÇA INFELIZ
Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar **uma** fotografia em que eles **tiraram** juntos no quintal da **casa** .

Como pode ser observado na tabela 2 não houve grandes problemas nestas lacunas.

2º parágrafo: lacuna 4 a 10

A mãe de Pedro **ficou** brava com ele e o castigou. **Ela** lhe disse que ao **destruir** uma fotografia ele também **estava** destruindo uma lembrança. Explicou **a** ele que quando envelhecemos, **boas** lembranças ajudam a animar **nossas** vidas.

No entanto neste parágrafo pode-se observar que nestas lacunas ocorrem sérios problemas de referenciação com as *palavras não aceitas*. No elemento anafórico *ela*, (lacuna 5) a lacuna é preenchida com vocábulos com: *o – tiraram – destruí – a – muito*, elementos estes que não estabelecem relação nenhuma com o referente, este fato demonstra que estes estudantes possuem dificuldades com os elementos referenciais. O mesmo ocorre com a dificuldade em estabelecer uma correlação entre os tempos verbais como pode ser visto na lacuna 6 que foi preenchida com as seguintes palavras não aceita: *outro – estava – tiraram – ela – a*, indicando a total ausência de elementos coesivos ressaltando a dificuldade em realizar o exercício de ir e vir, buscando as relações de coerência e coesão. Ou seja, o erro no preenchimento das lacunas decorreu de falhas no processamento linguístico, de reconhecimento da coesão referencial tanto do elemento anterior quanto do posterior.

3º parágrafo: lacuna 11 a 15

> Depois de pensar **muito**, Pedro desculpou-se com **seu** irmão e pediu para **o** pai tirar um **outro** retrato deles. Um bonito **porta**-retrato foi colocado no quarto, onde está guardada a lembrança daquele dia.

Pode-se observar no resultado deste teste que a grande maioria dos participantes não pareceu ter problemas em usar seu conhecimento linguístico para completar as lacunas do texto.

Considerações finais

Nessa análise foi possível constatar que o teste *Cloze* apresenta-se como uma ferramenta muito rica para avaliar diferentes aspectos da proficiência leitura e que requer poucos recursos, apenas papel e caneta.

Os resultados revelaram proficiência em leitura para a maioria dos estudantes, no entanto, fazem-se necessárias ações pedagógicas voltadas para o estudo da coerência e da coesão, tornando-os capazes de realizar as progressões referenciais com maior autonomia, tendo em vista que o erro é construtivo, se for encarado como um fenômeno normal e necessário e não deve ser repreendido, pois faz parte dos processos de aprendizagem e nos informam sobre o estado de seus conhecimentos. (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010)

Referências

ABREU, K. N. M. *O teste de Cloze como instrumento de medida da proficiência em leitura:* fatores linguísticos e não linguísticos. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v.25, n.3, p. 1767-1799, 2017.

ANTUNES, I*. Lutar com palavras:* coesão e coerência. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

DOLZ, J. et al. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo, SP: Mercado das Letras, 2010.

KOCH, I, G, V; TRAVAGLIA, L, C. *A coerência textual.* 18 ª. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTOS, A. A. A. et al. O Teste *Cloze* na Avaliação da Compreensão em Leitura**.** *Psicologia:* Reflexão e Crítica, v.15, n.3, p.549-557, 2002.

SESSÃO TEMÁTICA

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZADO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

FERNANDA DE QUADROS CARVALHO MENDONÇA[1]
CLAUDIA VIVIEN CARVALHO DE OLIVEIRA SOARES[2]

Introdução

O avanço da internet nos trouxe novas formas de comunicação possibilitando-nos, cada vez mais, construir perspectivas de interação que transcendem os usos tradicionais da linguagem escrita, mas não restringem sua relevância no contexto social vigente. O acesso à informação e ao conhecimento é facilmente e rapidamente acessado por dispositivos tecnológicos que se modernizam de forma vertiginosa trazendo-nos como consequência, uma ressignificação nos modos de vivenciar o tempo, o espaço e as culturas.

No ambiente de sala de aula, deparamo-nos com o uso exagerado pelos alunos do dispositivo móvel, nos mostrando que há um interesse considerável em interagir no mundo virtual. Tais acontecimentos nos instigam a refletir sobre as possibilidades pedagógicas de interfaces digitais no espaço escolar, como forma de ressignificar processos de aprendizagem, especialmente no que diz respeito às atividades de escrita dentro e fora do ambiente virtual.

Nesse sentido, buscamos com esse projeto identificar formas de utilizar as tecnologias digitais, na prática de sala de aula, com o intuito de estruturar novas pers-

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL, bolsista Fapesb, membro Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Educação - GPLite/CNPq/UESB.

2. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL; coordenadora do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Educação - GPLite/CNPq/UESB

pectivas de escrita dentro das diversas modalidades textuais existentes no cotidiano dos alunos, capacitando-os a distinguir as exigências requeridas pelos gêneros utilizados na sua interação social.

Este trabalho vincula-se aos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Educação - GPLite/CNPq/UESB e ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL. Para o desenvolvimento do projeto, intencionamos dialogar com os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada, por compreender sua implicação com a visão dialógica do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Tecnologias digitais e escola

Cada vez mais, interagimos com o outro através da escrita por meio digital e precisamos debruçar o olhar para tal acontecimento. Conforme afirma Antunes (2016), “assistimos, sempre mais, a um mundo que interage pela escrita”. A autora nos chama a atenção para a forma como a escrita tem se destacado no mundo atual, ao afirmar que “sem sombra de dúvida, graças também às inovações tecnológicas, escrevemos mais agora que em tempos passados” (ANTUNES, 2016, p.11). Novos suportes impulsionam novas manifestações linguísticas e nos proporcionam diferentes práticas sociais.

Nesse sentido, é importante pensarmos na produção da escrita no contexto escolar como forma de provocar situações em que os alunos se sintam motivados a construir sentidos por meio dessa linguagem. Dessa forma, para que possamos ter um resultado efetivo na produção textual, devemos primeiramente, conscientizar o aluno da importância da escrita para a vida. Conforme enfatiza Pereira (2017, p.59) “deve-se conscientizar o aluno da importância de ter o que dizer, querer dizer, para quem dizer”. Para ela, são essas as razões da necessidade de se pensar um projeto para desenvolvimento de competências em escrita. Todavia, acreditamos que, diante da firmação das tecnologias digitais em nossas vidas, é preciso pensar também, maneiras de inserção, no ambiente de sala de aula, de novas maneiras para auxiliar o aprendizado da escrita nos diversos contextos sociais. Precisamos associar o desenvolvimento das competências em escrita com a construção de recursos metodológicos baseados nos diversos gêneros que surgiram com as tecnologias digitais.

Pensando em proporcionar uma mudança de realidade na prática de ensino da produção textual e também na formação desse aluno, devemos procurar a aproximação da escrita com a realidade social do aluno, promovendo não só a inserção, mas, sobretudo, o sentido para sua escrita. É importante que o professor reflita sobre concepção de língua que embasa e norteia essas práticas na sala de aula, para que seu trabalho efetivamente produza novos significados e novas propostas de trabalho.

Em torno das novas propostas de trabalho, evidenciamos o advento da *Web 2.0* como propulsora de práticas em redes colaborativas em que a autoria e a cocriação são fundamentos essenciais para novas aprendizagens. Podemos afirmar que é papel da escola inserir em sua comunidade escolar diversas formas de aproximação com o mundo atual, proporcionando ao aluno a possibilidade de dialogar, de se expressar em diferentes linguagens no intuito do desenvolvimento das competências requeridas para o incremento da escrita. E, nessa perspectiva, acreditamos que a escola não deve ignorar o surgimento de diversos gêneros advindos das tecnologias digitais, e sim proporcionar uma inserção para uma melhor "escrita eletrônica". Segundo Yates (2000, p.233), conforme citado por Marcuschi (2004, p.2) "com as novas tecnologias digitais, vem-se dando uma espécie de "radicalização do uso da escrita" e nossa sociedade parece tornar-se "textualizada", isto é, passa a passar para o plano da escrita".

Antunes (2016) nos diz que cabe a escola a inserção desse novo leque de necessidades comunicativas no intuito de responder às próprias necessidades que exigem o desenvolvimento dessas competências. A autora afirma que temos a prevalência de uma escola oralizada, centrada em explicações orais, destinadas por vezes, a traduzirem as explicações escritas. Ela ainda adverte que é uma escola em que se escreve pouco, que funciona com poucos livros (algumas, quase sem eles) ou com pouca consulta a fontes bibliográficas e que o resultado dessa realidade é que o acesso do aluno ao saber teórico, ao conhecimento, se faz, sempre, pela intermediação do oral. Fato que necessita de uma reflexão mais aprofundada ao levarmos em consideração a forma como a escrita é utilizada no meio virtual em práticas sociais de uso.

Sendo assim, encontramos na escola alunos com dificuldades para ler e produzir textos, demonstrando uma necessidade de desenvolver competências espe-

cíficas para diferentes situações comunicacionais. Para o desenvolvimento dessa escrita, sob os aspectos interacionais e sociais, devemos demonstrar ao aluno os diversos tipos de gêneros textuais existentes, bem como desenvolver suas competências em escrita através desses gêneros, fazendo o perceber a diferença entre essas formas de uso da linguagem.

Dessa maneira, precisamos que a escola legitime as práticas de leitura e de produção de textos, fazendo com que estas façam parte do cotidiano dos alunos, nos diversos espaços de socialização, tanto orais quanto escritos.

A importância dos gêneros textuais para o aprendizado da escrita

O trabalho com gêneros textuais é de grande relevância para uma produção escrita efetiva, pois é através dos gêneros que estabelecemos a comunicação. Buzen (2006) destaca que o trabalho com gêneros textuais precisa considerar e explorar a diversidade de práticas sociais e as condições de produção sócio históricas dos diversos gêneros, tomando o processo de produção do texto como uma atividade responsiva". E que para isso o professor é o responsável por criar situações e estratégias em que os alunos utilizem os gêneros em diferentes situações, ou seja, um trabalho de língua materna voltado para o uso dos textos em gêneros específicos. O professor deverá fazer atividades integradas à prática de leitura de textos de gêneros diversos (BUNZEN, 2006, pp.154 e 157).

Acreditamos que os alunos ao conseguirem diferenciar os diversos gêneros apresentados, serão capazes de construir possibilidades diferenciadas de produção escrita. Segundo Marcuschi (2010) quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Pois, como afirmou Bronckart (1999, p.103 *apud* MARCUSCHI, 2010, p.10), "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas".

Antunes (2006) ressalta "que a escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informa-

ção". Ela ainda nos diz que "os textos que escrevemos, na sua grande generalidade, são textos que circularão socialmente, que terão outros leitores e cumprem, assim, determinada função social".

Contudo, ao despertarmos no aluno a consciência da importância social que tem sua escrita, e que o texto é o meio que é realizada a sua comunicação em diversas esferas, ele terá a possibilidade de escrever tentando sempre cumprir seu objetivo comunicativo.

Metodologia

A pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, apresenta e traduz a prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas como uma das mais relevantes técnicas que pode ser utilizada pelo pesquisador.

Dessa maneira, em uma perspectiva intervencionista, pretendemos apresentar formas de inserir na prática de ensino da produção textual tecnologias digitais disponíveis, visando buscar soluções para os problemas e impasses identificados na produção textual dos alunos dentro dos diversos contextos sociais.

Utilizaremos como instrumentos de pesquisa a observação participada, questionários, entrevistas e diário de campo. Os sujeitos da pesquisa serão alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública, da cidade de Vitoria da Conquista.

Algumas considerações em torno dos resultados

Diante da relevância da nossa proposta, podemos verificar que é urgente pensar maneiras de utilização das tecnologias digitais como elemento estruturante de um novo pensar e de novos fazeres. Como salienta Moita Lopes (2013) a linguagem, os textos as línguas e as pessoas estão se movendo em mundos hipersemiotizados nos levando a pensar em outras bases. Nesses termos, o campo aplicado de estudos da linguagem se depara com mais desafios para ser responsivo à vida social.

Diante de todos os avanços, urge apresentarmos possibilidades de utilizar as tecnologias digitais, na prática de sala de aula, que permitam ao aluno criar, construir conceitos interagindo coletivamente, transformando o seu saber, sendo o pro-

fessor um participante mais experiente em seu processo de aprendizagem. Dentro dessa perspectiva não há espaço para usar as tecnologias digitais como instrumento de ilustração de uma aula.

Dessa maneira, esta pesquisa busca desenvolver novas metodologias que visem a inserção dos indivíduos nas novas demandas sociais, com aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem da produção textual tendo como auxílio não só as tecnologias digitais, como também práticas inovadoras e significativas

Referências

ANTUNES, Irandé. *Avaliação da produção textual no Ensino Médio*. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.163-180.

_____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Práticas pedagógicas para o desenvolvimento da escrita.* IN: COELHO, Fábio André e PALOMANES, Roza (orgs). Ensino da Produção Textual. – São Paulo: Contexto, 2016, p.9 – 21.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clécio. *Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio.* In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-161.

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

_____. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido/ Luiz Antônio Marcuschi, Antônio Carlos dos Santos Xavier (orgs.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. Da fala para a escrita, atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Gêneros textuais & Ensino, DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, R.; BEZERRA, M. A. (org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) Linguística Aplicada na modernidade recente. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 15-37.

PEREIRA, Maria Teresa G. *Ideias e práticas na produção textual.* IN: COELHO, Fábio André e PALOMANES, Roza (orgs). Ensino da Produção Textual. – São Paulo: Contexto, 2016, p.57 – 73.

SANTAELLA, L. *A aprendizagem ubíqua na educação aberta.* Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, v. 7, n. 14, p. 15-22, set./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446/3010>. Acesso em: 20 set. 2017.

SESSÃO TEMÁTICA

OFICINAS LITERÁRIAS: (RE)ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

GILDILANE ZACARIAS DOS SANTOS[1]

Introdução

O presente trabalho resulta de reflexões da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFAL), linha de pesquisa em Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes, em que se busca (re)elaborar estratégias de práticas de leituras que fomentem o gosto e a curiosidade pelo texto literário e, consequentemente, desenvolvam a criticidade, considerando os diversos aspectos explorados pela literatura produzida pelos e para os sujeitos sociais.

Evidenciada a problemática da diminuição do gosto pela leitura, em especial, a literária, lançamos as seguintes questões norteadoras: de que maneira podemos estimular a leitura literária no ensino fundamental, haja vista o ínfimo espaço que ela ocupa no currículo, nessa etapa de ensino? Como possibilitar a compreensão dos textos literários, se os livros didáticos trabalham esse tipo de texto como pretexto para analisar aspectos metalinguístico, ou, quando muito, uma "compreensão textual" que desqualifica e descaracteriza a função estética, distanciando o/a leitor/a dessa experiência?

A fim de apresentarmos alternativas a essas questões, delineamos a proposta de realização de oficinas para a prática de leitura e escrita, nas quais serão exploradas metodologias de leitura e discussão dos textos literários, ao passo que, a cada encontro literário possamos estimular o processo de (re)construção do sujeito leitor. Para tanto, adotar-se-á como abordagem metodológica a pesquisa-ação, com

1. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), turma 2017-2019.

duas turmas do ensino fundamental do 9º ano, de uma escola da Rede Estadual de Educação, da capital alagoana, e será fundamentada em pressupostos teórico-críticos de autores/as como: Freire (1981; 1987), Kleiman (1989), Cosson (2006), Jouve (2012), Paiva (2005), Rufino (2008), entre outros.

Diante das dificuldades levantadas pelos profissionais de língua portuguesa, doravante LP, da educação básica em estimular o hábito da leitura e fazer com que os discentes despertem para essa prática tão social, tão escolar e, ao mesmo tempo, tão particular, pensamos em reelaborar estratégias que impulsione o interesse dos sujeitos participantes dessa pesquisa.

Assim, por seu valor estético, por sua função humanizadora e tão necessária ao ambiente escolar, optamos por utilizar o texto literário por acreditar que o hábito da leitura não se aprende. É uma prática que necessita de estímulos estratégicos, principalmente quando não há esse incentivo em casa, com o apoio da família. Além disso, há uma necessidade de ampliar o trato que o livro didático dispensa ao texto literário, reduzindo-o a questões meramente gramaticais, o que torna o processo de ensino-aprendizagem monótono e vazio de sentido, e ao contrariar o que realmente significa para os discentes, considerando o contexto em que estão inseridos, com suas memórias, experiências e expectativas.

O propósito desta pesquisa é trilhar caminhos que melhorem esse quadro tão caótico da falta de hábito e, principalmente, do gosto pela leitura de textos literários. Mas não será a leitura de qualquer gênero discursivo, nos termos de Marcuschi (2003). Propomos estratégias metodológicas valendo-nos do letramento literário pois concebemos a Literatura como um "bem incompressível", em outras palavras, um bem que não tem preço, conforme afirmou Cândido (1988):

> Vista desse modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura, concebida no sentido amplo

> a que me referi, parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 1988, p. 174 e 175).

Além disso, essas oficinas serão realizadas por meio da metodologia do uso de sequências sistemáticas que Cosson (2006) chama de "sequência básica" e "sequência estendida", como estratégias para a formação do gosto, em que, ainda segundo o autor, "o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário".

Do ser alfabetizado ao letramento

Por diversas razões socioculturais e principalmente políticas, não há um incentivo à díade leitura/escrita, efetivamente, em nosso país, fato que repercute tanto na escola, como em casa. Cultura custa caro, e mesmo a cultura mais popular também demanda conhecimento, gosto e, por vezes, dinheiro. Tratando-se dos alunos, o acesso à leitura literária praticamente só acontece na escola. Fora dela, nota-se pequeno incentivo.

Com isso, a questão em si não é a falta de gosto apenas, mas o desprendimento em fazer suas leituras e abstrair sentidos. Logo, é necessário que adotemos estratégias que deem condições aos alunos de serem leitores/as mais independentes e menos inseguros/as, além de proporcionar momentos que os despertem, que os envolvam de fato com o texto literário com o compromisso da escola, na figura do/a professor/a., entretanto, para isso a relação entre literatura e escola tem que ser dialógica, ou seja:

> A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a Literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim, como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2006, p. 23).

Dessa maneira, a educação que se espera é uma educação autônoma, consciente e libertadora, na qual os/as educandos/as sejam de fato sujeitos pensantes, ativamente participantes desse processo de redirecionamentos, em que se reco-

nheçam valorizados no contexto escolar, nesse caminho a percorrer. Acerca disso, “é objetivo da educação problematizadora, possuidora de caráter reflexivo, o constante desvendamento da realidade” (FREIRE, 2014, p. 34).

Diante disso, mais que decodificar e conseguir formular uma sentença, na maioria das vezes sem sentido, a leitura é uma prática sociocultural que é aprendida, inicialmente, nas interações sociais com as próprias leituras de mundo. Conforme Freire (1981, p.64), “a leitura de mundo precede a leitura de palavras”, ou seja, nessa prática interativa na sala de aula, nenhum/a educando/a é vazio/a de sentido, ao contrário, os/as educandos/as têm suas próprias leituras de mundo que serão ocasionalmente acionadas nas leituras dos textos em sala de aula, e isso deve ser levado em consideração, pois daí sairão as justificativas para as suas interpretações.

A literatura e o letramento literário

A Literatura difere-se dos outros tipos de letramento por envolver muito mais do que códigos linguísticos e tecnológicos, segundo seus objetivos definidos. O letramento literário implica em compreender a linguagem artística de modo crítico e reflexivo, entender o papel social do sujeito no mundo de cultura e produção de saberes. Para Cosson (2006):

> Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a i ncorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2006, p. 17).

A partir dessa liberdade, podemos não somente ler sobre, mas viver aquilo que lemos nos reconhecendo como personagem partícipe desse universo, sem descuidar da nossa realidade concreta em detrimento da nossa realidade abstraída das nossas leituras. Essa prática, ainda segundo Cosson (2006, p.16), “consiste em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana”.

Contudo, no contexto escolar, percebe-se que nem sempre há essa percepção máxima da literatura enquanto arte, com função estética nas leituras de textos, por diversas razões que inviabiliza o seu caráter artístico. Na verdade, o texto literário está descaracterizado segundo outros propósitos que camuflam o seu objetivo maior – o prazer no ato de ler como um caminho possível para entender o mundo e entender a vida. O profissional de literatura se amolda às exigências dos documentos oficiais, da proposta do livro didático tão insípido diante desse (des) gosto literário. Cabe a ele se adequar ao material oferecido, embora tenha escolhido, embora não tivera grandes escolhas diante do assédio das editoras no período da escolha dos livros didáticos. Sobre essa situação, Lajolo (2006) levanta algumas inquietações acerca do que os materiais didáticos propõem e o que o professor atento pode fazer:

> Talvez não se tenha refletido ainda o bastante sobre alguns traços que modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada imprimiram à educação, principalmente ao ensino de literatura. Nesse sentido, urge discutir, por exemplo, o conceito de motivação, porque é em nome dele que a obra literária pode ser desfigurada na prática escolar. Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato de leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum, e o mesmo pode-se dizer de nossas aulas. (LAJOLO, 2006, p. 15).

Convém observar na fala de Lajolo (2006) que existem questões no que concerne à mera leitura de textos literários que ultrapassam a leitura decodificada, mecânica e inexpressiva, corroborando com a importância de reconhecer-se diante de seu posicionamento estimulado por meio da diletante prática de leitura. Em outras palavras, a leitura de textos literários alça voos mais altos que vão além, muito além de atividades estáticas e inócuas.

Oficinas literárias

Entendemos por oficina literária uma prática de leitura de textos exclusivamente literários, lidos coletivamente e compartilhados em encontros previamente agendados pelo/a professor/a. Para isso, é necessário estabelecer previamente as etapas a serem percorridas e os objetivos a alcançar. É importante salientar que isso deve ficar claro para os discentes em uma conversa que anteceda a leitura. Isso, segundo Solé (1998), é imprescindível para que se tenha êxito nessas estratégias de leitura.

Estratégias de leitura

O processo de aprendizagem da leitura, de acordo com Cosson (2006, p. 27), "implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamento de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço". Assim, entre o que foi lido, de acordo com a visão do escritor, e o que foi apreendido, de acordo com o conhecimento prévio do leitor, há uma relação de novos sentidos estabelecidos nessa troca.

Segundo Cosson (2006, p. 77) o primeiro passo para a leitura é a preparação, em outras palavras a motivação, "de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido" . Nesta etapa, fala-se de modo geral sobre o contexto em que o livro foi escrito, como era a sociedade da época, levando o discente sempre a refletir sobre as transformações pelas quais a sociedade passou e o que se mantém no presente relacionando à vida pessoal e social. Para esta etapa pode-se utilizar o Datashow com pequenos vídeos para ambientar as discussões com os discentes no tempo e no espaço da obra a ser lida, neste caso, o século XIX na corte do Rio de Janeiro.

Na segunda etapa, foram apresentadas, brevemente, as duas obras canônicas a serem lidas, bem como seu autor, ou seja, *A viuvinha* e *Diva*, do romancista José de Alencar. Sob a perspectiva das ações que justificam as protagonistas femininas Carolina e Emília, respectivamente, com personalidades tão antagônicas, foram apresentadas do ponto de vista, por um lado, da mulher subserviente, submissa, e do outro, da mulher dona de suas vontades, segura de si.

Essa etapa suscita deliberadamente um debate sobre questões atuais que fomentam tomadas de posição diante das questões discutidas, o que reflete em discussões que envolvem experiências de mundo, relatos, sejam de experiências próprias ou de conhecimento ao longo da vida dos alunos, o que contribui positivamente na curiosidade em ler as obras mencionadas, suas expectativas, mencionando previsões sobre o texto. Para ampliar esse momento da etapa, pode-se incluir músicas, depoimentos, ou outra representação que dialoguem com a temática, trabalhando a intertextualidade.

A terceira etapa é a leitura propriamente dita que será feita, preferencialmente, nos círculos previamente agendados. Nesse momento de leitura, vale ressaltar que há os chamados intervalos para que os alunos se posicionem sobre o que está se passando e que respondam de acordo com os objetivos esclarecidos. No final desse momento de leitura, há o registro de suas impressões num diário de "reflexões de leitura", o qual será futuramente ampliado com as concepções gerais, em uma outra representação da obra.

Nesses intervalos de leitura também será solicitado que os discentes levem à sala de aula algo que se relacione com a temática abordada (música, notícia de jornal, fotografia, fotos de obra de arte, etc). Se não der certo, o/a professor/a pode proporcionar esse momento, levando ele mesmo para sala de aula. Sobre isso, Cosson (2006, p.81) diz que "a participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos, demostram a efetividade da leitura que está sendo feita".

Finalizada a leitura da primeira obra, é o momento da interpretação global dela, o que pode ser feita por meio de uma roda de conversa seguida de uma produção textual no diário de reflexões de leitura. No momento seguinte, iniciará a próxima leitura, após uma conversa retomando as características da próxima personagem e suas marcas na sociedade dos séculos XIX e atual.

Nessas oficinas serão realizados três intervalos de leitura, como na obra anterior para que haja menção à intertextualidade representada de diversas maneiras, bem como os momentos para reflexão e registro no diário. Vale salientar que esses registros fazem parte do momento de intimidade entre o aluno e o livro, de acordo com as suas concepções de mundo, fatores sempre valorizados em todas as etapas do trabalho.

Após a leitura da segunda obra, há o grande momento da roda de conversa sobre a relação entre as personagens e o que elas têm em comum com a mulher do século XXI. Diante das discussões, serão anotados pontos relevantes acerca de cada uma para uma apresentação maior. Nessa etapa, pode-se convidar professores de outras disciplinas para uma grande culminância no pátio da escola com um sarau, em que as obras serão expandidas em representações artísticas de diversas natureza: música, peça teatral, leitura em forma de jogral que envolva a temática, pintura em tela, recitação de poemas, varal de poesia, figurinos de época, reproduzindo os bailes tão inerentes ao divertimento do século em que as obras se passam.

Considerações finais

Entendendo que a Literatura nos conduz a lugares inimagináveis, a partir do contato consolidado através da leitura, há um encontro desses dois mundos – o real e o imaginário – ressignificando sentidos para o/a leitor/a que não é mais nem o real, nem o imaginado, mas aquele depreendido, recriado, segundo as experiências de mundo do/a leitor/a, agora revestidas das experiências leitoras. Esse é o novo lugar, o lugar diferente que favorece esse encontro entre leitores/as e textos, numa troca constante de experiências que dão novos sentidos para além da superfície textual. Na coletânea "Literatura saberes docentes" (2007), organizada por Paiva, Grijo afirma que:

> Ao ser conduzido, pela experiência estética, ao lugar do outro, a outro lugar, as diferentes formas de ver conceber e organizar o mundo que não a sua, o sujeito leitor tem a possibilidade de desnaturalizar as relações do contexto social imediato, do qual faz parte, de construir um olhar sobre a tradição, o que, consequentemente, possibilita tomadas de posição em favor da construção de novas e melhores relações sociais. (GRIJO, 2007, p. 94).

Essa afirmativa de Grijo sustenta a nossa certeza de que o letramento a partir de textos literários é imprescindível no cotidiano escolar como forma humanizadora de incentivo à leitura, prática essa tão carente e cada vez mais distante das salas de aulas significativas, que tanto amplia e confronta o conhecimento de mundo dos discentes, como também ressignifica o seu estar no mundo.

A relevância desta pesquisa se dá em observar que o processo de despertar para a leitura se concretiza quando ele faz sentido e significa na vida dos alunos, por meio de interações, diálogos e o respeito às diferentes experiências de mundo de cada um, as percepções retratadas ao longo das leituras, com a convicção de que há mudanças individuais e coletivas ao adentrar no mundo inimaginável da literatura.

Além disso, esta proposta de oficinas de leitura pode servir de subsídio para outros profissionais de língua portuguesa que se interessem por estratégias que ultrapassem o que propõem os livros didáticos, sem que seja preciso desprezá-los, mas ampliar a proposta que apresentam por meio de sequências expandidas (etapas) as quais este trabalho sugere.

Referências

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 1988.

COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martins. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [s. d.]. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.

_____. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2011.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar Literatura?* Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor aspectos cognitivos*. Campinas: Pontes, 1989.

_____ (Org.). *Os significados do letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2006.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais:* definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M. Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. ed. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. Disponível: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/322091/mod_resource/content/1/MARCUSCHI%20G%C3%AAneros%20textuais.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.
PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Literatura e letramento:* espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMF, 2007
_____. *Literatura:* saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
_____. *Leituras literárias:* discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
_____. *Democratizando a leitura:* Leituras e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed: 1998.

SESSÃO TEMÁTICA

OS MECANISMOS DE COESÃO E COERÊNCIA PARA A CONFIGURAÇÃO DE REPORTAGENS, SOBRE AS PROFISSÕES DO LUGAR, ESCRITAS POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARIA QUITÉRIA DA SILVA[1]
ADNA DE ALMEIDA LOPES[2]

Introdução

O trabalho tem como propósito refletir sobre aspectos da textualidade relacionados à configuração do gênero textual reportagem em um trabalho didático desenvolvido com alunos do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), equivalente ao nono ano do ensino fundamental, de uma escola municipal de Maceió-AL.

Esta pesquisa surgiu de uma inquietação pessoal como educadora, mais precisamente, como professora de Língua Portuguesa preocupada com a dificuldade dos alunos em produzir textos devidamente articulados pelos elementos de coesão. Isso nos levou a levantar questionamentos sobre a nossa prática pedagógica nos últimos anos e a refletir sobre o papel da intervenção didática, (RUIZ, 2015; CALIL, 2000), nos elementos de coesão textual: Como alunos articulam os mecanismos de coesão e coerência direcionados à configuração do gênero textual reportagem e quais as mudanças nessa configuração específica após a intervenção didática?

A pesquisa, de cunho etnográfico, concentra-se na área Linguagens e Letramentos da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual e Práticas Docentes do Mestrado Profissional em Letras/Profletras, da Faculdade de Letras da Universidade

1. Aluna do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFAL) e professora da Rede Municipal de Ensino de Maceió.

2. Professora Doutora e Pesquisadora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Federal de Alagoas/Ufal. Os dados obtidos em sala de aula, num total de 16 textos, constam de duas versões, a original e a reescrita submetida à intervenção textual interativa, em que a professora escreve bilhetes apontando aspectos para a melhoria dos textos.

O trabalho didático, para a organização de um mural de reportagens sobre as profissões existentes na comunidade, partiu do desenvolvimento da proposta apresentada na Unidade I: Trabalho, do capítulo intitulado: O trabalho nosso de cada dia, do Livro Didático de Português-LDP (EJA MODERNA, 2013) adotado pela escola. Acreditamos que o estudo da reportagem por envolver diversas linguagens e por possibilitar a inclusão de relatos do cotidiano das pessoas, permitem ao aluno a observação dos acontecimentos de sua escola e de seu bairro e a reflexão sobre sua realidade, tanto na escola quanto fora dela, e pode ser uma grande ferramenta para a ampliação da competência leitora, bem como para a produção de textos mais significativos, propiciando, inclusive, o gosto por outras leituras, como a leitura de textos literários.

Cada grupo de alunos produziu uma reportagem sobre uma das profissões da comunidade, refletindo sobre a coesão do texto a partir das intervenções do professor. O trabalho didático com as profissões escolhidas (Cozinheira, Jogador de futebol, Vendedor, Enfermeira, Cabeleireiro, Vigilante patrimonial, Gerente de loja, Representante de vendas e Motorista) foi desenvolvido de forma compartilhada, em grupos de três a quatro componentes, obtendo-se um total de 16 (dezesseis) textos com duas versões, a original e a reescrita submetida à intervenção.

Para as análises e reflexões sobre os aspectos da textualidade, recorreu-se aos estudos sobre coesão e coerência textuais (ANTUNES 2005, 2009; 2010; FÁVERO, 2002; KOCH, 2015, 2016), como também aos estudos sobre os gêneros do jornal (BARROS; STORTO 2017; CAVALCANTE, 2017; DOLZ, 2010; MARCUSCHI, 2008), entre outros.

Texto e textualidade

Pelo uso da linguagem o ser humano age e interage com os outros, o que acontece inclusive por meio de textos. Essa concepção de texto como processo de interação social, de ativação e de intercâmbio de sentidos e intenções pelos quais os in-

terlocutores atuam, leva-nos a buscar novas estratégias de ensino que possibilitem uma reflexão sobre a língua e seus usos efetivos. Precisamos oferecer aos alunos a oportunidade de realização de eventos comunicativos reais que possam ultrapassar os muros da escola. No que concerne à escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) preconizam que o papel dela seria o de promover a ampliação do conhecimento prévio do aluno:

> progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 19).

Apesar de vários estudos sobre o uso de textos em sala de aula de Língua Portuguesa, doravante L.P. e do conhecimento geral de que uma situação de interação verbal somente se dá através do texto, em grande parte das nossas salas de aula, isso não acontece de fato. Reproduzindo Antunes (2010; p. 29) sobre a fala de Marcuschi em uma de suas aulas 'no momento em que alguém abre a boca para falar, começa um texto', compreendemos que se nossa atividade de linguagem se dá basicamente por meio de textos, por que não as aulas de L. P.?

Antunes (2010) afirma que somente por meio de textos é que podemos interagir, não restando dúvidas de que todas as atividades nas aulas de L. P. devem convergir para o texto, ou seja, ele deve ser sempre o núcleo dessas aulas. Em se tratando de textos, devemos considerar a textualidade, isto é, a propriedade que confere ao texto ser um texto. Segundo Antunes (2010), a textualidade é uma característica estrutural das atividades sociocomunicativas que acontece entre os parceiros da comunicação. A textualidade é, portanto, para essa autora, o modo de manifestação da atividade comunicativa e o fundamento para a compreensão do que é o texto.

Ao tratar de textualidade, Marcuschi (2008, p. 96) apresenta um esquema do que ele chama de "critérios de textualidade". Nesse esquema, a textualidade está alicerçada em três pilares que são um produtor (autor), um leitor (receptor), e um texto (o evento) e que ele propõe sete "condições da textualidade": aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, coesão e co-

erência. Esses critérios são mais de acesso à produção de sentido do que princípios de formação textual.

Considerando que "nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade" (ANTUNES, 2010, p. 29), fizemos um recorte para estudo, dentre esses critérios, da coesão e da coerência, por entendê-las partes constitutivas e fundamentais da textualidade, apesar de saber que nessa garantia estão presentes outros fatores relacionados especificamente ao gênero textual.

Coesão e coerência textual

Parece-nos que não há dúvida de que escrever um texto coeso, na maioria das vezes, é fator essencial da compreensão, embora não único, e como bem diz Antunes (2010), tudo o que dizemos tem um propósito, portanto, deve fazer sentido. Na busca desse fazer sentido, não devemos nem podemos criar modelos individuais de texto, a não ser que não queiramos nos fazer entender.

Para atender a esse propósito de fazer sentido, devemos considerar, em boa parte, a articulação entre palavras e parágrafos. Articulação essa que se utiliza de recursos coesivos que, por sua vez, auxiliam no encadeamento das ideias, formando um todo significativo que é o texto. Nessa vertente, a coesão, segundo Antunes (2010), estaria a serviço do caráter semântico do texto. Imaginemos as palavras que se juntam formando um conjunto. Desse conjunto, surgem os conjuntos de palavras e que se juntam também e formam os períodos que, por sua vez, formam os parágrafos e que se unem para formar o texto. Para que isso aconteça, será necessário que esses conjuntos apresentem um encadeamento, uma articulação que será materializada pelo uso de recursos coesivos.

Antunes (2010) afirma que embora a coesão se trate de uma relação semântica, ela é realizada através do sistema léxico-gramatical e seria "uma das propriedades que fazem com que um conjunto de palavras funcione como um texto" (p. 117). Assim, a coesão estabelece relações de sentido, através de recursos do sistema léxico-gramatical que se unem criando "laços", que vão formando fios que, por sua vez, vão dando tessitura ao texto.

Nesse sentido, Koch (2016, p. 18) afirma que "o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam re-

cuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual" e mais adiante propõe "que se considere a existência de duas grandes modalidades de coesão: a coesão remissiva ou referencial (referenciação, remissão) e a coesão sequencial (sequenciação)" (KOCH, 2016, p. 27).

A coesão referencial seria para ela "aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro (s) elemento (s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual" (KOCH, 2016, p. 31, 53). Ao primeiro, ela denomina de forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente textual. Por sua vez, a remissão pode se constituir em anáfora ou catáfora, se feita para trás ou para frente, respectivamente. Para a autora, a coesão sequencial:

> diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais) diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir (KOCH, 2016, p. 53).

Corroborando com essas vertentes Marcuschi (2008, p. 99) define os fatores de coesão como "aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto", afirmando que não se trata de princípios meramente sintáticos, mas de um tipo de semântica da sintaxe textual, isto é, dos mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentido.

Antunes (2010) resume como se dá a coesão do texto. Para ela, as relações textuais responsáveis pela coesão são promovidas por meio de quatro procedimentos; repetição, substituição, seleção lexical e estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos superparagráficos. Esses procedimentos, por sua vez, se efetivam através dos recursos que são a paráfrase, o paralelismo, a repetição propriamente dita, a substituição gramatical, a substituição lexical, a elipse, a seleção de palavras semanticamente equivalentes e o uso de diferentes conectores para associar palavras de acordo com o sentido e com a intenção pretendidos na interação.

Na coesão por reiteração, os elementos do texto vão sendo retomados num movimento constante de volta ao que foi dito antes. Na coesão por associação, as palavras de um mesmo campo semântico ou campo semântico equivalente criam uma relação pela ligação de sentido entre elas. Já na coesão por conexão, a relação semântica acontece entre as orações, entre períodos, parágrafos ou blocos supra-paragráficos. Nesse caso, os conectores assumem um papel muito importante, pois são responsáveis pela relação semântica que se quer estabelecer entre esses segmentos.

Todas essas relações e procedimentos se dariam pela existência de nexos textuais que se constituiriam pelos seguintes recursos abordados por Antunes (2010): a repetição de palavras; a paráfrase; o paralelismo; a substituição de unidades do léxico; a substituição pronominal; a associação semântica entre palavras; e o uso de expressões conectivas.

Outro fator preponderante na construção dos sentidos do texto é a coerência. Koch; Travaglia (2015) afirmam que

> a coerência está ligada diretamente à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto (...) devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto (KOCH; TRAVAGLIA, 2015, p. 21).

Para eles, a continuidade de sentido seria a base da coerência, contudo, nem sempre a ausência dela representa incoerência. Às vezes, a descontinuidade do texto é mais útil à construção de seu sentido que a continuidade, pois serve como recurso para fazer rir, causado pela aparente anormalidade da construção do texto. Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2008) afirma que

> a coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Não é observável como fenômeno empírico, mas se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas e outras (MARCUSCHI, 2008, p. 121).

Mesmo considerando que a coerência tem uma estreita relação com os sentidos que se pretende atribuir ao texto, contudo, segundo Cavalcante (2017, p. 30): "ela não se reduz à unidade de sentido que se abstrai somente das articulações entre as partes do texto", mas também engloba "as inferências que precisam ser feitas para que os sentidos sejam construídos".

Para ela, a coerência não está no texto em si, mas se constrói a partir do cotexto e dos contextos, numa relação interacional com o leitor que confere sentido ao que lê, a partir de seus conhecimentos sociocognitivos.

Dessa forma, em outras palavras, a coerência, além de ser um fenômeno empírico não observável, contém as inferências que, sendo feitas, permitem essa construção de sentidos. Mais ainda, se constrói numa relação interacional com o leitor, produtor de sentidos, por seus conhecimentos sociocognitivos.

Fica nítida aqui a estreita relação entre coesão e coerência, pois em vários momentos as regras da coerência mantêm uma relação de intersecção com as determinações da coesão em que ambas "corroboram o princípio fundamental de que coesão e coerência são propriedades que conjugam elementos linguísticos e elementos pragmáticos" (ANTUNES, 2005, p. 186).

O trabalho com os gêneros textuais do jornal

O trabalho com os gêneros textuais do jornal não se configura como uma novidade no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Existem propostas de uso desses gêneros, além e em decorrência dos PCN, inclusive. Há nos livros didáticos essa proposta de trabalho com os chamados gêneros de imprensa, tais como: notícia, editorial, artigo, reportagem, carta ao leitor, entrevista, charge e tira. A necessidade de se trabalhar com esses tipos de gêneros, talvez derive da tentativa de aproximar o aluno de sua realidade, através do uso de textos que circulam socialmente. Nesse viés, Marcondes; Menezes; Toshimitsu (2013) têm uma proposta de

> trazer para o espaço escolar um pouco da vivência cotidiana desse estudante de sua cidade, sua casa, sua banca de jornal etc., fazendo-o refletir sobre ela, a fim de diminuir a distância entre o que se faz no espaço escolar e o que se exige socialmente (MARCONDES; MENEZES; TOSHIMITSU, 2013, p. 9).

Dentro desse contexto, Faria (2013) argumenta que como a escola se mantém relativamente fechada, os alunos, ficam isolados da sociedade que evolui à sua volta e um dos principais papéis do professor seria o de reestabelecer os laços entre a escola e a sociedade, e que o ato de levar jornais e revistas para a sala de aula, seria para ela trazer o mundo para dentro da escola.

Para a autora, se a leitura do jornal for bem conduzida serve como formador do cidadão, pois "prepara leitores experientes e críticos para desempenhar bem seu papel na sociedade" (FARIA, 2013, p. 11). Os jornais podem oferecer também um contato com a norma padrão escrita, úteis para a produção de textos. O jornal, antes de tudo, oferece aos alunos o contato com o texto em sua situação real de uso. Ela argumenta que para os alunos, o jornal:

> é o mediador entre a escola e o mundo; ajuda a relacionar seus conhecimentos prévios e sua experiência pessoal de vida com as notícias; leva-os a formar novos conceitos e a adquirir novos conhecimentos a partir de sua leitura; ensina-os a aprender a pensar de modo crítico sobre o que leem; estabelece novos objetivos de leitura (FARIA, 2013, p. 12).

Enquanto para os professores, o jornal é um ótimo material pedagógico (para todas as áreas) sempre atualizado, desafiando-os a encontrar o melhor caminho didático para usá-lo na sala de aula.

Inclusa no jornal, o gênero jornalístico reportagem pela sua semelhança com a notícia, é considerada também como uma notícia ampliada. Ora ela decorre de uma notícia, ora mostra padrões de gênero autônomo. Kidermann (2014) propôs em uma de suas pesquisas sobre gêneros do jornal um conceito de reportagem que ela denomina de provisório que a ajudaria a identificar os exemplares mais característicos do gênero. Para tanto conceitua

> a reportagem é caracterizada como um texto que: a) provém de pauta planejada (mostrando um alvo que foi buscado fora da realidade imediata dos fatos em eclosão); b) envolve pesquisa em fontes e temas além dos limites imediatamente relacionados ao fato de notícia, sendo, em vários graus, mais atemporal; e) detém um estilo mais livre, rompendo a rigidez da técnica jornalística e podendo ser mais pessoal; e) embora diferente da notícia, é um relato (KIDERMANN, 2014, p. 88).

Desse modo, a autora estruturou o gênero reportagem em quatro subgêneros: a) a reportagem de aprofundamento da notícia; b) a reportagem a partir da entrevista; c) a reportagem de pesquisa; e d) a reportagem retrospectiva. Assim, seria a reportagem a partir da entrevista, o subgênero adotado por nossa pesquisa. Esse, por sua vez, é caracterizado por ela em cinco movimentos: a) movimento I - fornecer pista para que o leitor identifique a reportagem; b) movimento II – introduzir o relato da entrevista; c) movimento III – retomar o fato gerador; d) movimento IV – relatar pormenores da entrevista; e, por fim, e) o movimento V – descrever o (s) entrevistado (s). Cada movimento se compõe de passos que fazem parte de sua estrutura e os caracterizaria.

Apesar da própria autora considerar a provisoriedade desses conceitos, decidimos utilizá-los, dado que julgamos, salvo melhor entendimento, suficientes para o nosso propósito.

Análise e discussão dos resultados

Analisando um excerto do texto produzido pelo grupo 4 – versão 1, cuja profissão escolhida foi a de cozinheira, encontramos os seguintes mecanismos coesivos: marcadores temporais, elipse, repetição de palavras, substituição de palavra por pronome, conectores argumentativos/marcadores/organizadores textuais, substituição por unidade do léxico, paralelismo sintático, tanto na versão 1 quanto na versão 2. Abaixo, a transcrição de uma parte da versão 1:

	TEXTO PRODUZIDO PELO GRUPO 4 – VERSÃO 1
1	INDO PARA A COZINHA
2	O LUGAR NA **COZINHA SEMPRE** SERÁ UTILIZADO.
3	EM TODOS OS LUGARES, COMO EM RESTAURANTES OU CASAS
4	**EM SUA INFÂNCIA** MARIA LUZIA, **SEMPRE** GOSTAVA DE COZINHAR. **SEMPRE IA** PARA AS
5	FEIRINHAS DE MERCADOS LIVRES NAS RUAS! **SEU PRATO PREFERIDO** ERA O **COZIDO**.
6	POIS CADA UM DOS **COZINHEIROS SEMPRE** TEM SEU **PRATO PREFERIDO**.
7	EM UMA **COZINHA** HÁ DE TUDO E MAIS UM POUCO **COMO EM RESTAURANTES**
8	**E EM CASAS.** CADA **PRATO** É UM SABOR IRRESISTÍVEL, EM QUE SÓ UM **COZINHEIRO**
9	COM SUAS PRÁTICAS, COM CURSO OU SEM CURSO SABE FAZER.
10	IGUAL **MARIA LUZIA, ERA** PEQUENA, NÃO **TINHA** CURSO, MAIS **TINHA SEU**
12	INSTINTO O DESEJO DE APRENDER A **COZINHAR**, E AOS POUCOS **FOI** APRENDENDO E
13	SEGUIO SUA VONTADE DE FAZER OQUE GOSTA. IR PARA
14	**COZINHA** NÃO É PARA QUALQUER UM. TEM QUE SABER **COZINHAR**, **MAIS TAMBÉM**
15	NÃO BASTA SÓ SABER**: E SIM** TER AMOR PELO OQUE FAZ.
16	

Observando o texto, percebe-se que a expressão que o inicia: “Em sua infância Maria Luzia...” (linha 4) já aponta para a particularidade de que o texto abordará as experiências ou a vida de uma determinada cozinheira, funcionando essa expressão como marcador temporal.

Quanto à seleção vocabular, é possível destacar: a) “Em sua infância Maria Luzia sempre gostava de cozinhar.” O texto se constrói a partir da adequação do vocabulário em relação à profissão de cozinheira e o mundo da cozinha e sobre a atividade de uma cozinheira em particular; b) Há vários vocábulos que expressam a concentração temática do texto que se dá em torno do universo da profissão de cozinheira: cozinhar, cozinha, cardápio, cozido, ingredientes, gastronomia. Essa seleção aponta para uma unidade temática relacionada à profissão de cozinheiro (a). Destaca-se o uso de nexos de contiguidade nas expressões “restaurantes”, “casas” e “cozinhas”.

Há ainda o uso de nexos coesivos: Maria Luzia – seu prato/ Maria Luzia – seu instinto. Na expressão “seu prato preferido era o cozido” não há dúvidas de que o pronome retoma a referência a “Maria Luzia” o único referente no contexto anterior.

Ocorre também o paralelismo sintático nas expressões marcadas pelo mesmo tempo verbal: Maria Luzia – ia para as feirinhas/Maria Luzia – era pequena/Maria Luzia – não tinha cursos/Maria Luiza – tinha.

O recurso à elipse foi utilizado em vários momentos a exemplo de “era pequena”, “ia para a feirinha”, “não tinha cursos”, constatando-se um nexo de equivalência referencial, já que é possível resgatar, na procura pelo sujeito dos verbos, a retomada ao referente Maria Luzia, sem correr o risco de ambiguidades nesse contexto.

Observa-se o uso de poucos recursos coesivos, principalmente no que se refere ao uso de expressões conectoras e sequenciadoras, comprometendo a progressão temática do texto e consequentemente seu propósito comunicativo.

Já na linha 12, a palavra “mas” expressa a contradição entre a falta de formação da cozinheira para a atividade de cozinhar e o seu desejo, desde pequena, em aprender.

Da mesma forma, o uso do “e” na linha 16 na expressão “tem que saber cozinhar, mais também não basta só saber: E sim ter amor pelo que faz”, expressa a contradição entre o saber fazer e o gostar de fazer. A ocorrência da conjunção aditiva, que habitualmente marcaria a continuidade do texto, nesse contexto, marca uma oposição de ideias o que não prejudica o sentido do que foi dito, ou seja, o sentido do texto é preservado.

Após essa produção, o grupo recebeu o bilhete 1, transcrito abaixo:

BILHETE 1 PARA O GRUPO 4	
1	Caros (as) E., R., e F.L.
2	Gostei muito do texto de vocês, no entanto, gostaria que observassem o “lide” e o reescrevessem
3	de forma mais clara.
4	Logo no começo, quando vocês falam da Maria Luzia, seria ótimo se aproveitassem e usassem
5	dados da entrevista como sua idade, profissão e há quanto tempo trabalha com isso.
6	Por que Maria Luzia prefere o cozido? Sei que vocês sabem e seria interessante que as pessoas
7	que fosse ler seu texto soubessem também.
8	ATENÇÃO! Cuidado com as ideias soltas, procurem ligar umas às outras para facilitar a
9	compreensão do que estão dizendo.
10	Aguardo a segunda versão.
11	Bjs!
12	Quitéria

A partir desse bilhete, o grupo 4 produziu a versão 2 do texto, transcrito abaixo:

	TEXTO PRODUZIDO PELO GRUPO 4 – VERSÃO 2
1	INDO PARA A COZINHA
2	MARIA LUZIA E SEU PRATO ESPECIAL O COZIDO
3	**EM SUA INFÂNCIA MARIA LUZIA**, JÁ GOSTAVA DE **COZINHAR SEMPRE IA** PARA
4	AS FEIRINHAS DE MERCADOS LIVRES NAS RUAS! JÁ ESTANDO MAIOR DE IDADE,
5	COMEÇOU A SEGUIR **SUA** PROFISSÃO DE COZINHEIRA. **SEU** EMPREGO ERA NA
6	CASA DA **SUA** TIA, EM MACEIÓ.
7	**NO INÍCIO SE SENTIU** UM POUCO INSEGURA, COM MEDO QUE **SEUS** FREQUESES
8	NÃO GOSTASSEM DE **SEU TEMPERO**, MAS DEPOIS O MEDO PASSOU E ELA SE
9	SENTIU SEGURA. COMO TODOS OS **COZINHEIROS** SEMPRE HÁ UM **PRATO**
10	PREFERIDO, E O DE **MARIA LUZIA** ERA O **COZINHADO.**
11	**HOJE** AOS 47 ANOS, **MARIA LUZIA** NÃO ESTÁ MAIS EM **SUA** PROFISSÃO.

Assim como na versão 1, na versão 2 também encontramos os mecanismos: marcadores temporais, elipse, repetição de palavras, substituição de palavra por pronome, conectores argumentativos/marcadores/organizadores textuais, substituição por unidade do léxico, paralelismo sintático. Parece-nos evidente que na versão 2, o grupo atendeu, em grande parte, às indagações do bilhete, organizando melhor o texto, a partir do título, seguido pelo lide, como também com as mudanças no corpo do texto que o deixaram mais enxuto e coerente.

Considerações finais

A partir das reflexões dessa pesquisa, embora ainda em andamento, principalmente as contidas na análise e discussão dos resultados, é possível verificar que houve um avanço quanto à qualidade dos marcadores utilizados da versão 1 para a versão 2. Apesar de identificarmos a presença de mecanismos coesivos nas duas versões, que não diferem muito em quantidade, na versão 2, eles contribuem de maneira mais significativa para a fluidez e o sentido do texto.

É possível também dizer que os bilhetes, apontados por Ruiz (2015), surtiram efeito, contribuindo com o processo de construção de um texto mais coeso e coerente, embora não tenha sido o único recurso utilizado para tal fim, pois além dos

bilhetes, foi realizado um estudo sobre coesão e coerência textual, como preconiza a proposta didática utilizada, como também orientações orais por grupo.

Dessa forma, reforça-se a ideia da importância do estudo mais detalhado dos recursos coesivos para um melhor desenvolvimento dos textos dos nossos alunos, visando sua progressão temática, tornando-o agradável e coerente e, acima de tudo, que alcance o seu propósito comunicativo. O texto pode e deve estar no centro das atenções das aulas de L. P. Nossos alunos precisam saber dizer e serem entendidos no que dizem. E, sobretudo, precisam desvendar os mistérios e a simplicidade de se produzir um texto que seja coeso e coerente.

Percebe-se pela análise do texto dos alunos em questão que, quando os recursos coesivos foram bem utilizados, houve maior na clareza no texto. Resta aos professores efetivarem análises e posteriores intervenções nos textos dos alunos, quantas vezes forem necessárias para contribuir com o desenvolvimento do sentido pretendido, isto é, o querer dizer se transforme no dizer dentro de um contexto de uma língua que efetivamente funciona.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência.* São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Análise de textos:* fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti; STORTO, Letícia Jovelina. *Gêneros do jornal e ensino*: práticas de letramento na contemporaneidade. Campinas: Pontes: 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALIL, Eduardo. Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. In MOURA, D. *Língua e ensino*: dimensões heterogêneas. Maceió: Edufal, 2000.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2017.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

EJA MODERNA. Educação de jovens e adultos. Editora Moderna (org.). São Paulo: Moderna, 2013.

FARIA, Maria Alice. *Como usar o jornal em sala de aula.* São Paulo: Contexto, 2013.

FÁVERO. Leonor Lopes Fávero. *Coesão e coerência textuais*. Rio de Janeiro: Ática, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2015.

KIDERMANN, Conceição Aparecida. A reportagem. In BONINI, A. et al. (Org.) *Gêneros do jornal*. Florianópolis: Insular, 2014.

MARCONDES, Beatriz; MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís. *Como usar outras linguagens na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo. Parábola. 2008.

RUIZ, Eliana D*. Como corrigir redações na escola:* uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2015.

SESSÃO TEMÁTICA

OS MEMES POLÍTICOS NA TRAMA DISCURSIVA: IMAGINÁRIO, METÁFORA E EFEITOS DE SENTIDOS

GEISA DE ANDRADE BATISTA[1]
GERENICE RIBEIRO DE OLIVEIRA CORTES[2]

Introdução

O objetivo central deste trabalho é analisar o funcionamento de projeções imaginárias no discurso, especialmente aquelas relativas ao ex-presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva. Conhecido popularmente como Lula. Luís Inácio ocupou o cargo de presidente durante dois mandatos consecutivos, no período de 2002 a 2010. Em fevereiro de 2016, Lula começou a ser investigado por uma operação da Polícia Federal (PF) denominada "Lava Jato", a qual realizou importantes investigações e prisões de políticos e empresários envolvidos em esquemas de corrupção no país. Após sucessivos inquéritos, condenação em primeira e segunda instância e depois de ter o pedido de *habeas corpus* negado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) – último recurso – o ex-presidente teve sua prisão decretada em abril de 2018 e foi preso para cumprir a penalidade de doze anos e um mês.

Todo esse processo contra Lula foi amplamente divulgado pela mídia, sobretudo a televisiva, e se tornou motivo e base para a publicação de muitos memes nas redes sociais, por meio dos quais os internautas repercutiram os fatos da Operação Lava Jato de forma satírica e humorística. Os memes são textos humorísticos es-

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Análise do Discurso – GEPADIS - UESB/CNPq. Email: geandradeba@gmail.com

2. Doutora em Linguística pela UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/PPGLin – Programa de Pós-Graduação em Linguística (UESB). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Análise do Discurso – GEPADIS - UESB/CNPq. Email: cortesgr@gmail.com

pecíficos da *cybercultura* que rapidamente se propagam por meio de compartilhamentos nas redes sociais. Eles são definidos por Lima e Castro (2016, p. 38) como "replicadores e encapsuladores de informações, na medida em que indicam críticas, posicionamentos ideológicos ou ainda criam efeitos de humor".

Dentre as fases da operação policial contra Lula, três delas foram mais polêmicas[3], a partir das quais selecionamos quatro memes gerados na rede social Facebook para compor o *corpus* deste trabalho. Na perspectiva dos pressupostos teóricos-metodológicos da Análise de Discurso (AD), desenvolvida por Pêcheux (1969, 1975, 1983) na qual esse trabalho se respalda, as mídias virtuais e as redes sociais são consideradas espaços discursivos. Assim, como os memes são materialidades digitais que aí circulam, eles são considerados como objetos discursivos, afetados pelo imaginário social e discursivo.

A configuração formal dos quatro memes que aqui analisaremos é imagética e verbal. Eles foram coletados do Facebook por meio de capturas de tela em formato de imagem. Para análise, mobilizamos, em especial, as seguintes noções teóricas da Análise do Discurso: *formações imaginárias, memória discursiva, efeitos metafóricos e posição-sujeito*. Especificamente, objetivamos analisar o funcionamento do discurso dos memes políticos, pelo viés dos efeitos metafóricos e das projeções imaginárias dos lugares e dos sujeitos no discurso; ademais, pretendemos observar, a partir de alguns comentários desses memes, os gestos de interpretação dos internautas, que também se configuram em tomadas de posições-sujeito no discurso e, assim, movimentam os efeitos de sentidos.

Considerações sobre a Análise de Discurso

A Análise do Discurso (AD) surgiu no fim da década de 60, tendo como seu principal formulador Michel Pêcheux. O objeto de estudo desse campo teórico é o discurso, concebido como "efeito de sentidos entre interlocutores" (PÊCHEUX [1969]1990, p.82), pois considera-se que os sentidos não existem *a priori*, mas são construídos historicamente.

3. Condução coercitiva pela Polícia Federal para depor em Curitiba (2016); condenação em segunda instância pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região (2018) e prisão decretada pelo juiz Sergio Moro (2018).

Segundo Pêcheux ([1975] 2014), o sujeito do discurso enuncia sempre a partir de uma formação discursiva (FD), definida como "aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito". (p. 147). As posições determinadas pela FD referem-se às posições-sujeito no discurso, pois, em AD, o sujeito é concebido como uma posição entre outras, isto é, todo sujeito enunciador, ao ser interpelado pela ideologia, ocupa alguma posição para se tornar sujeito do discurso. Dito de outro modo, o sujeito enunciador se inscreve em um dado discurso a partir de uma conjuntura conforme o lugar social que ocupa e condições de produção específicas. A partir daí, ele pode ocupar distintas posições-sujeito.

Assim, o processo discursivo funciona sob projeções imaginárias dos lugares e dos sujeitos, as quais se dão articuladamente às condições de produção, pois conforme Pêcheux ([1969] 1990), todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias,[4] sendo estas constituídas a partir do imaginário social e atravessadas pelos "já-ditos" do interdiscurso.

Os "já-ditos" ou pré-construídos constituem o interdiscurso, pois "irrompem no enunciado como se tivesse sido pensado 'antes, em outro lugar, independentemente'" (PÊCHEUX ([1975] 2014, p.142). Para Courtine ([1981] 2014), a inserção do interdiscurso num acontecimento discursivo institui o efeito de memória, quando elementos do interdiscurso (eixo vertical/ memória longa), se reinscrevem no intradiscurso - textualização discursiva - (eixo horizontal/atual), como implícitos vinculados a uma rede de memória. Assim, "a memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos" (COURTINE, [1981] 2014, pp. 105-106).

É importante deixar claro que em AD, o conceito de memória não se refere à memória cognitiva, mas à memória discursiva advindas de práticas sociais, tecida por diversos saberes coletivos construídos na história e que, ao nível do discurso, permeiam os ditos e os não-ditos. De acordo com Pêcheux ([1983]1999), sem memória não há sentido, já que ela é estruturante de um acontecimento discursivo:

4. Detalhemos sobre imaginário no item 2 deste trabalho.

> 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: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, [1983]1999, p.52)

Sendo assim, um dizer historicamente construído pode se regularizar e se estabilizar na memória discursiva como uma rede de pré-construídos, o que se dá pelo viés da repetibilidade de um dito, denominado pelo autor de *paráfrase.* No entanto, segundo Pêcheux ([1983]1999), na relação do intradiscurso com uma rede de memória, tanto pode haver a estabilização parafrástica, como a desestabilização ou desregulação.

Essa possibilidade de desregulação de já-ditos abre espaço para o jogo da *metáfora* na língua, isto é, para o *efeito metáforico*, definido por Pêcheux ([1983]1999) como a possibilidade de um sentido vir a ser outro por ocasião de alguma substituição contextual, provocando um deslizamento de sentido. De acordo com o autor, os sentidos não são literais, nem existem sentidos derivados lógico-linguisticamente a partir da literalidade, os quais poderiam prever e abarcar toda sua ambiguidade e/ou possibilidades de sentidos.

Considerações sobre imaginário

O sujeito enunciador, ao se inscrever no discurso, já ocupa um dado lugar social na estrutura da formação social capitalista e, assim, tal lugar vai produzir efeitos no discurso. Todavia, no processo discursivo, o que funciona são as representações imaginárias dos sujeitos e dos lugares que eles ocupam. Assim, as formações imaginárias ou mecanismo imaginário "designam o lugar que [os interlocutores] se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. " (PÊCHEUX [1969] 1990, p.82). Conforme Indusrky (2010), o imaginário discursivo sempre parte do imaginário social, pois

> “as condições de produção de um texto relacionam este texto a sujeitos históricos, que se identificam com uma formação discursiva, e estão inscritos em lugares sociais, construídos ideologicamente. Vale dizer: as condições de produção são de natureza sócio-históricas. ” (INDUSRKY, 2010, p.69).

Assim, o mecanismo imaginário é elemento fundamental das condições de produção de um discurso. Conforme Orlandi (2003), lugar e posição do sujeito não são sinônimos. A imagem que o sujeito faz do seu próprio lugar, do objeto de seu discurso, e do lugar de seu interlocutor é constitutivo do sentido e são “projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição.” (ORLANDI, 2003, p.40) Segundo a autora, a posição-sujeito está diretamente ligada à memória e ao contexto sócio-histórico, já que é por meio do imaginário que o sujeito sofre os efeitos do simbólico, “pois se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.” (ORLANDI, 2003, p. 50).

Passemos agora para o momento analítico.

Análise discursiva dos memes

Vejamos a seguir as sequências discursivas (SD) constituídas de memes:

SD1 – figura 1

Esse meme foi gerado em março de 2016, após a ida da Polícia federal na casa de Lula para cumprir mandado de busca e apreensão e conduzi-lo coercitivamente para prestar depoimento. O meme se constitui com uma imagem de uma "armadilha" feita com uma cesta, uma cerveja como "isca" e um suporte com corda para quando a "presa" (no caso, Lula) for atraída pela bebida, a corda ser puxada deixando-a presa sob a cesta. Na legenda da imagem, essa armadilha é chamada de "forte esquema" da Polícia Federal, cuja expressão produz efeitos de sentidos de que Lula gosta muito de bebida alcóolica e cairia facilmente na "emboscada".

Lula é, então, discursivizado no meme sob esse mecanismo imaginário, o qual já existe no interdiscurso e foi materializado no discurso da página de humor "Kibe Loco" no Facebook. A posição-sujeito que funciona no discurso do meme é a de quem considera Lula como "inapto" à função de presidente da república, pois é assim que é construído o imaginário de quem é supostamente dominado pela bebida alcoólica: um "viciado" e, por essa razão, é considerado inadequado para exercer funções e cargos muito importantes. Nos comentários do meme da SD1, um internauta diz:

> *SD2* R.F.S março 4, 2016 - errou a isca, o certo é a "caninha", "branquinha", "água-doce" kkk

A partir do lugar social de leitor e comentarista, o internauta, em um gesto de interpretação, contesta o erro da "isca" utilizada na armadilha evidenciando, assim, o imaginário de "cachaceiro" construído sobre o objeto do discurso (Lula), pois se errou a isca, significa que Lula não prefere cerveja, mas cachaça. Segundo Cortes (2017, p.862), "a seção de comentários concede ao sujeito leitor a possibilidade de expressar posicionamentos que podem se identificar ou não com as posições-sujeito inscritas no discurso em pauta." Na SD2, portanto, houve uma adesão do sujeito leitor-comentarista ao discurso do sujeito do meme, porém foi afetada pelo imaginário de que cachaça seja a bebida predileta de Lula.

Pela análise dos três sinônimos populares ao se referir à cachaça na SD2, observamos que ocorre simultaneamente a paráfrase - pela retomada de elementos já-ditos do interdiscurso - e o efeito metafórico, pela substituição contextual. Esses "já-ditos" são a base para as imagens que o brasileiro projeta em Lula, pois, segundo Pêcheux ([1969] 1990), as formações imaginárias são afetadas e constituídas pelos pré-construídos do interdiscurso no processo discursivo. Assim, observamos que o consumo de cerveja é melhor aceito na sociedade, pois faz parte do que é histo-rico-ideologicamente considerado como "beber socialmente", enquanto a cachaça é considerada como bebida de "viciados" ou de pessoas de classes mais baixas, tal como é a origem humilde Lula: pobre e nordestino. Em outro comentário do meme da SD1 lemos:

SD3 L.S. março 4, 2016 - Faltou o pão c mortaNdela!!!

Nesse discurso, observamos o funcionamento de efeitos de memória pelo viés da reinscrição de pré-construídos acerca do Partido dos Trabalhadores (PT)[5]. A sugestão do sujeito leitor-comentarista de acrescentar pão com mortadela como "isca" para a "armadilha" se deve ao imaginário de que esse seja o lanche servido nas reuniões de ativistas do PT por ser muito barato. Há também o imaginário de que essas pessoas possuam baixa renda e pouca ou nenhuma escolaridade. Sobre essa última, podemos observar pelo efeito de sentido da presença proposital da letra "N" maiúscula no meio da palavra 'mortadela", com a suposta intenção de marcar a nasalização da sílaba, comum na linguagem não-culta (mortandela). Pelas condições de produção do discurso da SD3, observamos que a presunção de baixa escolaridade também é uma projeção imaginária referente a Lula, como veremos com mais realce no meme da SD5.

5. Partido político brasileiro do qual o ex-presidente é co-fundador e filiado

SD4 – Figura 2

Esse meme foi postado no Facebook depois de Lula ser condenado em segunda instância pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4) em janeiro de 2018. Vemos no meme da SD4 a imagem de Lula bebendo algo com um semblante que denota prazer na degustação e também aparência de bêbado. Poderia o líquido do copo ser qualquer coisa, mas o ditado popular *"eita, que hoje eu vou beber que nem um condenado",* se inscreve na formulação como um pré-construído do interdiscurso, o qual produz efeito de sentido de que Lula esteja ingerindo bebida alcóolica, já que esse provérbio geralmente é falado quando alguém tem a intenção de beber muito álcool.

No discurso do meme da SD4, funciona a mesma posição-sujeito da SD1 que considera Lula como inapto para cargos de alta responsabilidade. Pelo jogo da metáfora, o sentido figurativo de "condenado" do dito popular se desloca para o sentido literal no meme, já que Lula sofreu de fato uma condenação jurídica. O sentido também se desloca para "condenado pelo vício". Isso é possível porque "todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro" (PÊCHEUX ([1983] 2006, p.53).

É, portanto, pelo viés da metáfora discursiva que se institui distintos efeitos de sentidos no meme, como o efeito de humor. Está também inscrito no discurso meme da SD4 o imaginário de que as pessoas têm o hábito de ingerir bebida alcóolica quando estão tristes ou frustradas, na intenção de buscar prazer e bem-estar. No meme, a bebida serve então de "consolo" para Lula na iminência da prisão.

SD5 – Figura 3

Esse meme foi gerado no mesmo dia em que Lula teve sua prisão decretada em abril de 2018. No meme da SD5, novamente Lula é discursivado pelo viés do imaginário de "cachaceiro", pois, na figura, ele aparece escrevendo com um copo e uma garrafa de cachaça da famosa marca "51" sobre a mesa. Além disso, há repetição da mesma posição-sujeito das SDs anteriores. Nesse meme, funciona o imaginário de Lula com baixa escolaridade, já que, supostamente, o ex-presidente estaria escrevendo, com ortografia em desacordo com a norma padrão do Português, uma carta para a amiga e parceira política Dilma Rousseff, na qual se lê: *"Diuma, paréci qui a caza cail"*. Pelo efeito de memória, a reinscrição parafrástica do ditado popular "a casa caiu" no meme da figura 3, também produz efeito de sentido de que, com sua prisão, "cai" com ele todo o PT e seus correligionários, já que o sentido da palavra "casa" pode se deslocar para o sentido de "família".

No meme da SD5, há o seguinte comentário de um internauta:

SD6 E.R abril 5, 2018 - Gente, essa é a foto mais fake que existe... esqueceram que essa besta não sabe escrever ??? kkkkkkkkkkkkkkk

Observamos no discurso do leitor-comentarista da SD6 a predominância do imaginário de “Lula analfabeto”, pois há a inadmissibilidade de que o ex-presidente saiba escrever e, também, pela referência a Lula com palavra “besta” que, nessas condições de produção, produz sentidos de pessoa desprovida de inteligência e de escolaridade, semelhante ao sentido figurado da palavra “burro”, um já-dito cristalizado no imaginário social. Assim, o sujeito leitor-comentarista, afetado por esses imaginários, assume a mesma posição-sujeito do discurso do meme: posição-sujeito de Lula como incapaz e despreparado para o cargo de presidente da república.

SD7 – Figura 4

Nesse meme, publicado na mesma data do meme da SD5, temos um jogo metafórico com a palavra “cana”. Na figura 4, a expressão de Lula à esquerda é feliz e com rosto radiante por ter recebido a oferta de “cana”, aí como sinônimo de cachaça. À direita, com a imagem mais apagada ele aparece com o semblante que demonstra decepção por perceber que a “cana” oferecida não era a bebida, mas cadeia, já que, em termos da AD, a palavra “cana” historicamente produz efeitos de sentidos de prisão.

Assim, o deslocamento dos sentidos da palavra *cana* tanto para cachaça como para cadeia foi possível pelo viés da metáfora, pois conforme Pêcheux ([1969] 1990), "o efeito metafórico pode ocorrer por variações semânticas ou deslocamentos de sentidos na superfície de um texto." (p.96). Nessa metáfora, não houve deslocamentos textuais na palavra "cana", houve apenas substituição semântica contextual.

Esse deslizamento de sentido da SD7 foi o que gerou o efeito de humor no discurso do meme e também exemplifica que os sentidos não são determinados por propriedades da língua, do léxico ou da sintaxe, pois "o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora [...] as palavras, as expressões e proposições recebem seus sentidos da formação discursiva a qual pertence". (PÊCHEUX ([1975] 2014, p.240). Assim, esse jogo metafórico com a palavra cana, tanto é efeito do imaginário, como reforça o sentido de Lula como incapaz a cargos importantes, ratificando a posição-sujeito predominante no discurso de todas as SDs analisadas anteriormente.

Considerações finais

Historicamente, por ser considerado o cargo mais importante do país, funciona um imaginário social e discursivo, segundo o qual o presidente da república deva ter boa conduta moral e habilidades diversas; não possuir hábitos de consumo de drogas lícitas ou ilícitas, assim como se espera que ele seja intelectual e domine bem a norma culta do idioma natural de seu país, na oralidade e na escrita.

Isso é exatamente o contrário das imagens de Lula e de seu lugar projetadas nas sequências discursivas analisadas, nas quais se inscrevem efeitos de sentidos sobre a situação civil e jurídica do ex-presidente. Ou seja, o discurso que funciona nos memes - constituído pela ordem do discurso político e pela ordem do discurso humorístico e também atravessado pelo discurso midiático digital - é afetado pelo imaginário de "Lula cachaceiro", "Lula semi-analfabeto" e "Lula analfabeto", ao mesmo tempo em que sedimentam esses sentidos do já-dito nas projeções imaginárias sobre o ex-presidente.

Uma vez que o imaginário discursivo sempre parte do imaginário social, o discurso que se inscreve nessas três imagens, afetado pela memória que aí funciona, determina a posição do sujeito dominante no discurso – qual seja, a de Lula como

inapto e incapaz para a investidura de cargos políticos de alta responsabilidade. Assim, os sujeitos do discurso dos memes em análise, se identificam com os sentidos das formações discursivas (FDs) do discurso político, do discurso humorístico e da mídia digital, sendo que estas FDs, no discurso ora analisado, funcionam em regime de aliança, corroborando o funcionamento da mesma posição-sujeito para Lula.

A análise também mostrou que no discurso dos memes funcionou o regime da repetibilidade dos pré-construídos instituindo a estabilização paráfrastica. Assim, tomado como objeto discursivo na perspectiva da AD, o meme, é um lugar de memória discursiva[6] (FONSECA-SILVA, 2011), já que ele se constitui em um espaço de memória, assim como é a mídia digital, lugar onde circula. No entanto, pela possibilidade de deslizamentos de sentidos próprio da língua, o que também ocorreu no discurso dos memes, a memória não pode ser concebida como um espaço " [...] acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente 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, [1983] 1999, p.56). Assim, os sentidos sempre podem ser outros, pois as fronteiras das FDs são instáveis.

Válido ressaltar que o movimento dos sujeitos e dos sentidos não se deram somente a partir do discurso dos memes, mas também a partir de gestos de interpretação efetuados no discurso dos comentários, já que a cada *clic* de "curtir", "compartilhar" e, sobretudo, "comentar" os memes nas redes sociais, constitui uma tomada de posição no discurso. Desse modo, a mídia virtual é considerada como um grande *palimpsesto digital* (CORTES, 2015), que, segundo a autora, é "constituído pela movência, pela dispersão, pela descontinuidade de sentidos; se funda no já dito e trabalha para fixar e estabilizar sentidos" (p. 36); mas também "diz respeito aos constantes movimentos do sujeito discursivo que se constitui nas raspagens e (re) inscrições dos efeitos de sentidos produzidos no discurso; [...] (CORTES, 2015, p. 35). Portanto, as mídias digitais e redes sociais funcionam na movência da rede de memórias e dos sentidos, logo, não são meras ferramentas tecnológicas.

6. A noção de memória discursiva é construída a partir da noção de "lugar de memória", teorizada por Nora (*apud* Fonseca –Silva, 2011)

Referências

CORTES, G. R. O. *Do lugar discursivo ao efeito-leitor: a movimentação do sujeito no discurso em blogs de divulgação científica.* Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

_____, G.R. O. Interlocução discursiva e territorialização no ciberespaço: resistência e deslizamento de sentidos. *Colóquio do Museu Pedagógico.* Vitória da Conquista, vol. 12, n. 1, p. 860-866, 2017.

COURTINE**,** J.J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos.* São Carlos: Edufscar, [1981] 2014.

FONSECA-SILVA, M. C. Mídia e Lugares de Memória Discursiva. In: Maria da Conceição Fonseca-Silva, Sírio Possenti. (Org.). *Mídia e memória.* 1ed.Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007, v. , p. 11-37.

INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e outras vozes.* 2 ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2013

_____,F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In.: ORLANDI, E., LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade.* Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 33-80

LIMA**,** G; CASTRO**,** L. Meme digital: artefato da (ciber)cultura. *Revista (Con)* Textos Linguísticos. Espírito Santo, v. 10, n. 16, p. 38-51, 2016.

ORLANDI, E. "Destruição e construção do sentido: um estudo da ironia". In: *Web-Revista Discursividade.* Campo Grande: CEPAD/UEMS, edição n° 09 - Janeiro/2012 - Maio/2012.

_____, E. Discurso, Imaginário social e Conhecimento. *Em aberto,* Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar. 1994

_____, E. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos.* Campinas: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F; HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* Campinas/SP: Editora da Unicamp, [1969] 1990. p. 61-161.

_____, M. Especificidade de uma disciplina de interpretação (A Análise de Discurso na França) In: *Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi.* Campinas/SP: Pontes, 2011.

_____, M. *O Discurso: estrutura ou acontecimento.* Campinas: Pontes, [1983] 2006.

_____, M. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da Memória.* Campinas: Pontes Editores, [1983] 1999.

_____ M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, [1975] 2014.

Links

Fonte: Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/KibeLoco/photos /a.10150145400744470.304482.32200509469/10154033778494470/?type=3&theater Acesso em: 06/04/18
Fonte: Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/gigantesbrasileirosMT/photos /a.751964408231124.1073741829.751930368234528/1648272591933630/?type=3&theater Acesso em: 06/04/18
Fonte: Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/drsergiofonsecaiannini/photos /a.149029272172851.1073741828.147700445639067/372561899819586/?type=3&theater Acesso em: 06/04/18
Fonte: Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/CorrupcaoBR/photos /a.1701164506869723.1073741844.1579142692405239/2021956881457149/?type=3&theater Acesso em: 06/04/18
Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/05/politica/1522917041_563602.html Acesso em: 06/04/18
Disponível em: https://www.gazetaonline.com.br/noticias/politica/2018/04/afinal-por-que-lula-foi-condenado-a-prisao-entenda-o-caso-do-triplex-1014126116.html Acesso em: 06/04/18

SESSÃO TEMÁTICA

OS SENTIDOS DE "PROFESSOR" EM PIADAS BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE DE ESTEREÓTIPO À LUZ DA SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO

POLIANA MIRANDA SAMPAIO ALMEIDA[1]
ADILSON VENTURA[2]

Introdução

Considerando-se que as piadas trazem estereótipos de sujeitos, podendo, a depender do tratamento dado a eles no ambiente de sala de aula, propagar preconceitos, buscou-se analisar "como" os sentidos de professor se constituem em piadas, no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio: "Português: Contexto, Interlocução e Sentido", das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara.

A escolha desse tema considerou que o humor, segundo a definição de Travaglia (1990), ultrapassa o simples fazer rir, servindo como arma de denúncia, uma forma de revelar visões de mundo. Sabendo-se disso, definiu-se que a piada seria o texto humorístico analisado, visto que circula facilmente pela sociedade, "de boca em boca", disseminando, de forma lúdica, estereótipos. É, portanto, um importante veículo de propagação de ideias.

Definiu-se, então, que as piadas seriam analisadas em um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, adotado pela escola onde a pesquisadora atua como professora de Língua Portuguesa. Isso ocorreu, porque, no espaço de enun-

1. Mestra em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB - Vitória da Conquista/Ba). Professora de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Professor Alexandre Leal Costa (CEPALC – Barreiras/Ba). Contato: poliboquira@gmail.com.

2. Doutor em Linguística pela UNICAMP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB – Vitória da Conquista/Ba). Contato: adilson.ventura@gmail.com.

ciação (escola), o livro didático ocupa um importante lugar, visto que é (senão a única) a principal ferramenta utilizada pelo professor em sala de aula, no processo ensino-aprendizagem, principalmente em escolas públicas por todo o Brasil. É também um importante veículo de propagação de ideias.

Pensando-se nisso, escolheu-se como pressuposto teórico para embasar as análises neste trabalho a Semântica do Acontecimento, proposta por Eduardo Guimarães (2002), que entende que os sentidos das expressões linguísticas se constituem no acontecimento; "o sentido é constituído pelo modo de relação de uma expressão com outras expressões do texto" (GUIMARÃES, 2002, p.28.).

Desse modo, os sentidos de "professor" foram investigados em piadas utilizadas dentro do livro didático de Língua Portuguesa, escolhido como objeto de estudo para este trabalho. Iniciou-se a pesquisa acreditando na hipótese de que, por ser um livro didático (muito utilizado pelo professor) de Língua Portuguesa, a figura do professor nas piadas selecionadas pelas autoras deste livro deveria ocupar um lugar privilegiado, já que ele é o mediador de conhecimentos, aquele que compartilha saberes e proporciona situações de aprendizagem.

Para proceder à análise, faz-se necessário compreender também os conceitos de *temporalidade* e de *político*, desenvolvidos no interior da Semântica do Acontecimento. Segundo Guimarães (2002, p.12), "A temporalidade do acontecimento constitui o seu presente e um depois que abre o lugar dos 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. Já o *político* é compreendido "pela contradição entre a normatividade das instituições sociais que organizam desigualmente o real e a afirmação de pertencimento dos não incluídos" (GUIMARÃES, 2002, p.17.).

De posse dessas informações, a seguir serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa e a análise do *corpus*.

Material e métodos

As piadas analisadas neste trabalho foram retiradas de um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio: "Português: Contexto, Interlocução e Sentido", das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Ponta-

ra. A escolha deste livro se deu por, durante o PNLD 2015 (Programa Nacional do Livro Didático), este livro ter sido o adotado pela escola onde a professora (pesquisadora) leciona a disciplina de Língua Portuguesa, no oeste da Bahia.

Para este trabalho, após uma observação geral dos três volumes desse livro didático, foram escolhidas duas piadas: uma, retirada do volume 1 da coleção (equivalente à 1ª série do Ensino Médio) e a outra, do volume 2 (equivalente à 2ª série do Ensino Médio). O critério adotado para a escolha do *corpus* foi observar em quais piadas havia uma figura estereotipada de professor, ou melhor, de "professora de português".

Os procedimentos metodológicos adotados para a análise do *corpus* selecionado para esta pesquisa foram os procedimentos enunciativos de produção de sentido – a *reescrituração* e a *articulação* – e a construção de um DSD (Domínio Semântico de Determinação), procedimentos adotados no interior da Semântica do Acontecimento. Segundo Guimarães (2009), a *reescrituração* é o procedimento enunciativo que serve para "redizer o já-dito", atribuindo algo ao reescriturado, e a *articulação* é o procedimento enunciativo que estabelece as relações semânticas com outros elementos linguísticos, "é uma relação de contiguidade significada pela enunciação" (GUIMARÃES, 2009, p.51). Já o DSD serve para representar o sentido das palavras em determinado acontecimento.

Como os textos foram retirados do Manual do Professor, estando em exercícios ou explicações de conteúdos gramaticais, serão analisados também os exercícios e as respostas sugeridas pelo livro didático para cada questão. A seguir, serão feitas as análises dos dados.

Análise de dados

Serão apresentadas, a seguir, as análises das duas piadas *de professor*, retiradas do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio: "Português: Contexto, Interlocução e Sentido", das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara.

(RECORTE 01)

A piada a seguir aparece em uma atividade na página 236, capítulo 16, que trata sobre “Pronomes”.

A piada a seguir, em circulação na internet, serve de base para a questão 5.

A certa altura da aula, a professora de português ouve um zum-zum-zum no fundo da classe e dispara:

- Joãozinho, me diz dois pronomes!
- Quem? Eu? – diz ele, levantando-se.
- Muito bem! Pode sentar!

Disponível em: http://portaldohumor.com.br/cont/piadas/3258/os-pronomes.html.
Acesso em: 5 jun. 2013.

5. Na piada, a professora parabeniza o aluno por ter respondido corretamente à pergunta feita. Quais foram os dois pronomes utilizados por Joãozinho? Classifique-os.

O pronome interrogativo quem e o pronome da primeira pessoa do caso reto eu.

- A professora não deveria ter parabenizado o garoto por sua resposta. Explique por quê. A professora não deveria ter parabenizado o garoto, porque os dois pronomes não foram ditos por ele com a intenção de responder à pergunta feita. Ao ser chamado pela professora, o garoto reagiu, assustado, usando os dois pronomes para se certificar de que a professora falava mesmo com ele.

(ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. & PONTARA, Marcela. *Português: Contexto, Interlocução e Sentido*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2012. v.2. p.236.)

Na piada acima, há dois personagens – a professora e o Joãozinho – que aparecem no ambiente da sala de aula (“a certa altura da aula”). Nesse acontecimento, *professora* aparece reescriturada por “me” e de forma elíptica em “dispara” e *Joãozinho* aparece reescriturado por “quem, eu, ele”, de forma elíptica em “Pode sentar” e, considerando-se o exercício relacionado a esta piada, por “aluno” e “garoto”. Ao reescriturar *Joãozinho* por “aluno” e “garoto”, aparece o memorável de que se trata de um menino “traquino”, que dá trabalho na escola, pois a professora, ao ouvir um “zum-zum-zum” – conversa paralela -, dirige-se a ele e questiona sobre o conteúdo da aula. Ao fazer isso, entende-se que Joãozinho era o responsável pela conversa “no fundo da sala” já que é prática comum de professores tomar esta atitude quando o aluno não está prestando atenção à aula; é uma maneira de inibir a ação dos alunos desinteressados.

Observe os enunciados a seguir:

(01) A certa altura da aula, a professora ***de português*** ouve um zum-zum -zum no fundo da classe e dispara:

(02) Muito bem! Pode sentar!

Nota-se, ainda, em (01), que *professora* aparece articulada a “de português”, especificando a professora; a disciplina ministrada por ela: Língua Portuguesa. Esta articulação contribuirá para a construção do sentido de “professora” nesse acontecimento, uma vez que traz o memorável que “professor de português é exigente”. Nesse momento, o sentido atribuído à professora de português é de rígida, exigente, já que, ao identificar um início de tumulto na sala, repreende o aluno responsável por isso. Entretanto, em (02), a imagem da professora sofre alteração: de professora exigente, passou a ser “uma boba”. Isso ocorre porque, ao parabenizar a “resposta” (não intencional) do aluno, a professora demonstra que não percebeu que o aluno não sabia a resposta para a pergunta – “dizer dois pronomes” -, acertando inconscientemente. Aqui a professora “de português” ocupa um lugar de “boba, ingênua”, contrapondo-se a imagem pré-concebida de professor – aquele que tem sabedoria.

É interessante notar que, nesse acontecimento, instaura-se um conflito entre o *saber x não saber* que define quem detém ou não detém a sabedoria. Nessa cena enunciativa, o locutor enquanto professor aparece como aquele que detém a sabedoria e o locutor enquanto aluno, como aquele que busca (ou deveria buscar) a sabedoria. Professor e aluno estão incluídos enquanto podem ter acesso a sabedoria, mas aluno aparece excluído por ter menos sabedoria que o professor. Isso pode ser reforçado na maneira encontrada pelo professor para repreender o aluno: fazer um questionamento sobre o assunto tratado na aula. Em outras palavras, a fala do professor poderia ser parafraseada da seguinte forma: "Eu sei o conteúdo, mas vou provar que você não sabe! Dê dois exemplos de pronomes!" Estabelece-se aí o conflito entre o *saber x não saber*; *professor (sábio) x aluno (ignorante)*.

O desfecho inesperado dessa piada, além de provocar o efeito de humor, inverterá esta lógica! Pode-se afirmar isso, porque, no final da piada, o aluno sai como esperto visto que, ainda que não tenha sido intencional, conseguiu "enganar" a professora: a "detentora do saber". O efeito de humor se dá nessa piada justamente na atitude inesperada da professora em parabenizar o aluno por ter acertado os pronomes que, como se sabe, não foi intencional. Não perceber que o uso de "Quem?" e "Eu?" pelo aluno não era uma resposta e sim uma pergunta é o que trará o sentido de que a "professora é boba" e o "aluno é esperto".

Desse modo, pode-se chegar ao seguinte DSD:

(A)

parabeniza o aluno ┤ boba ┤ **professora** ├ de português ├ repreende o aluno com uma pergunta

esperto ┤ **aluno** ├ "traquino"

No DSD (A), é possível perceber que o sentido de "professora" constitui-se, nesse acontecimento, como "boba". Esse sentido é reforçado pela professora ser apresentada, no início da piada, como rígida, uma vez que repreende o aluno, e logo depois faz papel de boba, pois não identificou que o aluno não sabia a resposta, enganando-a.

(RECORTE 02)

A piada a seguir aparece na página 217, no capítulo 16, intitulado “Efeitos de sentido”.

CUIDADO COM O PRECONCEITO

Verbos

A professora pergunta para a Mariazinha:
- Mariazinha, me dê um exemplo de verbo.
- Bicicreta! – respondeu a menina.
- Não se diz “bicicreta”, e sim “bicicleta”. Além disso, bicicleta não é verbo. Pedro, me diga você um verbo.
- Prástico! – disse o garoto.
- É “plástico”, não “prástico”. E também não é verbo. Laura, é sua vez: me dê um exemplo correto de verbo – pediu a professora.
- Hospedar! – respondeu Laura.
- Muito bem! – disse a professora. Agora forme uma frase com este verbo.
- Os pedar da bicicreta é de prástico!

Disponível em: http://criancas.uol.com.br/piadas/livro-de-piadas/verbos.jhtm.
Acesso em: 7 de nov.2012.

Várias piadas trabalham com representações estereotipadas de variedades linguísticas estigmatizadas para provocar o riso. Como vimos no Capítulo 12, não se deve recorrer ao modo como as pessoas falam para justificar qualquer tipo de discriminação ou preconceito. Mesmo que a brincadeira com a interpretação equivocada de ***Os pedar****, na piada, provoque riso, é preciso reconhecer que o texto faz uma caracterização estereotipada e preconceituosa dos alunos que são falantes de variedades do português diferentes das normas urbanas de prestígio.*

(ABAURRE; ABAURRE; PONTARA. **Português: Contexto, Interlocução e Sentido**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2012. v.1. p. 217.)

A história da piada acima ocorre no espaço da sala de aula e envolve quatro personagens: a professora e três alunos (Mariazinha, Pedro e Laura). *Professora* aparece aí reescriturada por "me"; já *Mariazinha* é reescriturada por "menina" e *Pedro* por "garoto" e isso traz o sentido de que *Mariazinha* e *Pedro* são jovens, provavelmente, crianças.

Professora, nesse acontecimento, aparece articulada a "um exemplo de verbo" e essa articulação traz o sentido de que essa professora é da disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, os enunciados "Não se diz 'bicicreta', e sim 'bicicleta'" e "É 'plástico', não 'prástico'" trazem o memorável de que professora de português é rígida, já que corrige os alunos durante a aula, demonstrando autoridade e ter mais sabedoria do que eles.

A imagem da professora de português, entretanto, sofrerá alteração na piada em estudo. Observe os enunciados a seguir:

(03) Laura, é sua vez: me dê um exemplo correto de verbo – pediu a professora.

(04) Hospedar! – respondeu Laura.

(05) Muito bem! – disse a professora.

(06) Agora, forme uma frase com este verbo.

(07) Os pedar da bicicreta é de prástico!

Nota-se que "exemplo correto de verbo", em (03), aparece articulado a "Hospedar", em (04). Essa articulação será reforçada em (05), quando a professora parabeniza a aluna pela resposta "correta". A resposta da aluna, em (07), à solicitação da professora, em (06), não só desencadeará o efeito de humor na piada como também trará o sentido de que professora de português é "boba", já que não percebeu que a aluna não sabia a resposta correta da questão; a professora confundiu a pronúncia "Os pedar", variante considerada não-padrão da Língua Portuguesa,

com o verbo “Hospedar”. Aqui, mais uma vez, a professora de português ocupa um lugar de “boba”, “ingênua”, contrapondo-se a imagem pré-concebida de professor – aquele que tem sabedoria.

É interessante notar que, nesse acontecimento, instaura-se um conflito entre o *saber x não saber* que define quem detém ou não detém a sabedoria. Nessa cena enunciativa, o locutor-professor aparece como aquele que detém a sabedoria e o locutor-aluno, como aquele que busca (ou deveria buscar) a sabedoria. Professor e aluno estão incluídos enquanto podem ter acesso a sabedoria, mas aluno aparece excluído por ter menos sabedoria que o professor. Ao corrigir as falas dos alunos, a professora demonstra quem tem autoridade e sabedoria em sala de aula. Estabelece-se aí, então, o conflito entre o *saber x não saber*; *professor (sábio) x aluno (ignorante)*.

O desfecho inesperado dessa piada não só provocará riso como também inverterá a lógica de quem detém o conhecimento: a professora, detentora do saber, foi enganada por uma aluna, passando a ser a “ignorante”, “a boba” da história. A aluna aí é quem ocupará a posição de “esperta”, “sábia”, já que conseguiu enganar a professora de português.

Desse modo, é possível chegar ao seguinte DSD:

(B)

Não se diz “bicicreta”, e sim “bicicleta”/ É “plástico’, não “prástico”

⊥

rígida

⊥

parabeniza a aluna ┤ boba ┤ **professora** ├ de português ├ dê um exemplo de verbo

enganou a professora ┤ esperta ┤ **aluna**

No DSD (B), percebe-se que “professora de português” possui o sentido de “boba”. Esse sentido é reforçado quando a professora é apresentada na piada como sendo rígida, uma vez que corrige a fala dos alunos, e no final ocupar um papel de boba, pois não percebeu que a aluna não sabia a resposta correta.

É interessante notar ainda que esta piada aparece no livro didático de Língua Portuguesa, dentro de um boxe intitulado “Cuidado com o preconceito”, no capítulo “Efeitos de sentido”. Apesar disso, pôde-se notar que “preconceito”, nesse acontecimento, aparece articulado a “variantes do português diferentes das normas urbanas de prestígio”.

O que é mais interessante ainda é notar que a professora de português é quem comete o preconceito linguístico na piada, uma vez que sempre repreende o aluno que “fala errado”. E mais: apesar de a piada aparecer em um livro didático de Língua Portuguesa, não se discute essa postura da professora e nem a imagem estereotipada dela – rígida e boba -, o que acaba reforçando e projetando esses sentidos para a futuridade.

Considerações finais

Buscou-se analisar, nesse trabalho, “como” os sentidos de professor se constituem em piadas, no livro didático de Língua Portuguesa: “Português, Contexto, Interlocução e Sentido”, das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara. As piadas que compõem o *corpus* dessa pesquisa trazem o memorável de que professora de português é rígida.

É interessante notar que não se trata de qualquer professor, trata-se de ***uma professora*** de Língua Portuguesa; apenas ela apresenta essa imagem (negativa) de uma pessoa rígida. Não há menção a um homem (professor) e nem a outra disciplina: apenas a disciplina de Língua Portuguesa.

Notou-se que a professora de português, apesar de ser apresentada como rígida, detentora do saber, ocupa um lugar de “boba” nas piadas analisadas. A oposição entre *sábia x boba* reforçará o sentido de professora de português nesse acontecimento. Isso porque instaura-se um conflito entre *quem sabe x quem não*

sabe, *professora x aluno(a)*, onde aluno(a) ocupará uma posição de "esperto", por enganar a "sábia" professora, e professora ocupará um lugar de "boba, ignorante", por ser enganada pelo(a) aluno(a).

Pôde-se notar ainda que o livro didático não traz nenhuma reflexão acerca dessa imagem (negativa) da professora de português e, como se trata de um livro didático, ferramenta que *veicula a verdade* (é assim que ela é compreendida no espaço da sala de aula), esse e outros estereótipos poderão ser reforçados.

Como o livro didático de Língua Portuguesa apresenta esta "falha" no tratamento dado ao texto humorístico – piada -, utilizando-o como pretexto para abordar assuntos gramaticais, na maioria das vezes, cabe ao professor ficar atento a estas questões, discutindo, sempre que possível, as questões relacionadas à construção do humor e aos estereótipos presentes nas piadas, pois, como diz Travaglia (1990), o humor é uma espécie de "arma de denúncia" e, diante de tal, o professor deverá adotar uma postura de investigador e não "fechar os olhos" para os *problemas* revelados pelas piadas.

Referências

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. & PONTARA, Marcela. *Português: Contexto, Interlocução e Sentido*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2012. v.1.

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. & PONTARA, Marcela. *Português: Contexto, Interlocução e Sentido*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2012. v.2.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do Acontecimento*. São Paulo: Pontes, 2002.

_____. *"A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido".* Cadernos de Estudos Linguísticos 51. Campinas-SP: UNICAMP, jan./jun. 2009. p.49-68.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *"Uma introdução ao estudo do humor pela linguística"*. DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v.6, n.1, p.55-82, 1990.

SESSÃO TEMÁTICA

OS SENTIDOS DE *PESSOA COM DEFICIÊNCIA* EM MATÉRIA PUBLICADA PELO JORNAL A FOLHA DE SÃO PAULO

RAÍSA RIBEIRO LEAL[1]
ADILSON VENTURA[2]

Introdução

Atualmente muito se discute sobre os direitos da pessoa com deficiência pois, sem dúvida, a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que entrou em vigor 02 e janeiro de 2016, foi uma grande conquista trazendo regras e orientações para a promoção dos direitos e liberdades dos deficientes, com o objetivo de garantir a essas pessoas inclusão social e cidadania.

Nesse aspecto, surgiu a inquietação acerca de como os meios de comunicação, mais especificamente os jornais de grande circulação no Brasil, abordam a temática da pessoa com deficiência, uma vez que esses meios de comunicação de massa produzem, selecionam, excluem e transformam aspectos da realidade reproduzindo-a parcialmente e formando a opinião pública.

> Conforme COSTA, na sociedade atual, os meios de comunicação possuem uma função social que exerce o poder de produzir, excluir, montar e transformar aspectos da realidade. Assim é que o jornalismo impresso, por exemplo, pode tanto informar como (des)informar. E as instituições educacionais não podem se abster da reflexão sobre a mediação da realidade exercida pelos meios de comunicação de massa; (COSTA, 1995, p.592)

1. Mestranda – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB; rai_leal@hotmail.com.

2. Orientador, Doutor em Linguística pela Unicamp. Professor Adjunto do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários - DELL - da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGLin/ UESB. Professor do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. E-mail: adilson.ventura@gmail.com

Assim, a linguagem jornalística é composta por algumas especificidades que têm objetivos bem delimitados, partindo do pressuposto de que todos devem compreender o conteúdo a ser transmitido evitando as ambiguidades e diferentes interpretações, bem como aderir ao *politicamente correto*.

Contudo sabe-se que, colocando-se numa posição não referencialista, na qual considera-se a língua não transparente, os sentidos não são fixos, ou seja, há possibilidade de interpretação. Sendo assim, o que nos interessa a respeito da matéria jornalística analisada é o modo como os sentidos estão construídos nesse texto.

Indaga-se então como essas designações produzem vários sentidos, além de observar a maneira como eles circulam, significando o real. Trata-se, então, do interesse em compreender como as relações sociais são significadas no interior de textos jornalísticos, a partir do que essa palavra designa.

O objetivo deste trabalho é entender as relações de sentido da palavra *pessoa com deficiência* em jornais de grande circulação, para tanto selecionamos uma matéria jornalística cujo título é "Código não visual", publicada pelo jornal a Folha de São Paulo em 2015.

O *corpus*

Nesta pesquisa, procuramos os sentidos do termo *pessoa com deficiência* em um material determinado, o qual apresenta matérias em jornais de grande circulação com a temática da deficiência. Dentre estes jornais, selecionamos um específico e, para isso, foi utilizado o rank de 2015 divulgado pela Associação Nacional de Jornais- ANJ.

Dentre os jornais de grande circulação estabelecidos no rank selecionamos A Folha de São Paulo, por conter um acesso mais rápido e com um número limitado de acessos gratuitos ao acervo digital. Procedemos assim a pesquisa no site do acervo digital do referido jornal das matérias referentes à pessoa com deficiência, utilizando os filtros de conteúdo e data.

Selecionamos uma matéria jornalística cujo título é Código não visual, publicada pelo jornal a Folha de São Paulo em 2015. A matéria se desenvolve com a narrativa do jovem paranaense Lucas Radelli de 24 anos, deficiente visual, graduado em

ciência da computação e que no momento da reportagem trabalhava como programador do Google.

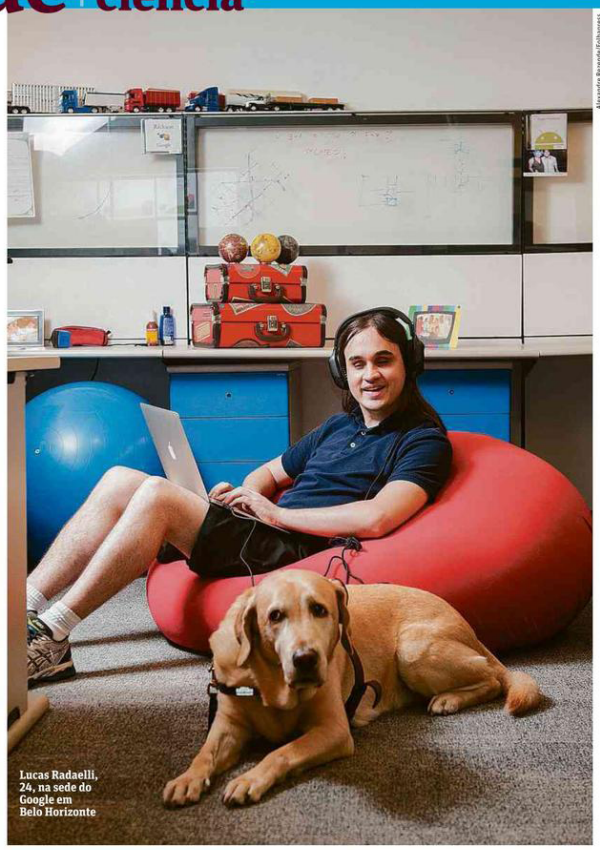
Na entrevista Lucas discorre como foi o seu desenvolvimento educacional, os métodos que ele utilizou para conseguir estudar e principalmente sobre a percepção de algumas pessoas da condição dos deficientes.

Para ele o desenvolvimento das pessoas com deficiência está atrelado à falta de oportunidade, em igualdade de condições pode o deficiente exercer de maneira satisfatória suas atividades da mesma forma que qualquer outra pessoa. Essa visão inclusive foi adotada no atual Estatuto da Pessoa com Deficiência, no qual o deficiente é aquele que não consegue exercer suas capacidades devido as barreiras que o ambiente lhe impõe.

Outro aspecto que dificulta o desenvolvimento da pessoa com deficiência é a visão que subestima as suas capacidades tanto profissionais como na vida social, o que podemos observar em um dos trechos da entrevista, no qual Lucas relata que ao sair com amigos ou com a namorada é indagado se a pessoa é algum membro de sua família.

A seguir matéria completa publicada no Jornal A folha de São Paulo:

FOLHA DE S.PAULO
QUARTA-FEIRA, 30 DE DEZEMBRO DE 2015 B8
saúde+ciência



Alexandre Rezende/Folhapress

Lucas Radaelli, 24, na sede do Google em Belo Horizonte

Resumo Cego desde os quatro anos, o paranaense Lucas Radaelli, 24, integra a equipe de programação do Google. Para usar computadores, Radaelli utiliza programas de leitores de tela que ditam tudo o que está escrito. Radaelli se queixa de que deficientes visuais são subestimados. "Saio com amigos ou com a minha namorada e perguntam se somos irmãos. É como se a pessoa com deficiência não pudesse ter amigos ou namorada."

MINHA HISTÓRIA LUCAS RADAELLI

código não visual

Formado em ciência da computação, jovem cego se torna programador do mecanismo de busca do Google

(...) Depoimento a

THIAGO AMÂNCIO
DE SÃO PAULO

Eu nasci com o olho esquerdo sem enxergar e enxerguei bem pouquinho até os meus quatro anos de idade, quando perdi completamente a visão por descolamento da retina. Minha mãe disse que eu via cores, mas hoje em dia não me lembro mais de nada.

Quando eu tinha uns sete anos, meus pais compraram um computador lá para casa e me ensinaram a digitar o básico. Eu tinha programas que me auxiliavam a usá-lo, como leitores de tela, que falam em voz alta o que é digitado.

Uso os leitores até hoje. Em português, ele lê uma média de 700 palavras por minuto. A média em uma conversa normal é de 180.

Tive dificuldade em muitas coisas, mas não para aprender a mexer em computador, porque eu sempre fui muito curioso, tive muita vontade de aprender. E o computador facilitava bastante minha vida, eu tinha bastante interesse.

Estudei em colégio normal e frequentava um centro de apoio duas vezes por semana à tarde. Por lá, eu estudava geometria ou matérias que envolviam coisas mais visuais.

Desde a quinta série, meus pais começaram a preparar minhas apostilas em formato digital. A gente recebia as apostilas no começo do semestre, eles escaneavam, preparavam todas elas, descreviam as imagens e então eu levava um laptop para a aula. Depois, estudei ciência da computação na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O estudo da pessoa com deficiência nunca é um processo bem definido. Às vezes a gente recebe o material em formato digital de um professor, recebe ajuda de um colega para estudar uma matéria, tem um monitor que pode ler ou não tem o material e tem que estudar com o que conseguiu ouvir em sala de aula.

Hoje em dia, trabalho no time de busca do Google, responsável por fazer os algoritmos do mecanismo de busca. A gente decide quais são as dez melhores páginas dentre as bilhões possíveis como resultados de uma pesquisa na internet.

A programação é completamente baseada na lógica. Eu consigo manter na cabeça tudo o que eu estou fazendo e as últimas linhas [de código] que eu escrevi. Quando erro, o computador me informa em qual linha tem o erro. Os outros programadores também fazem isso, não é muito diferente.

A principal diferença é que as pessoas costumam olhar muito para o código para ficar mexendo, enquanto eu tento sempre manter o máximo do que posso na cabeça.

Escuto bastante heavy metal enquanto estou trabalhando, gosto bastante da melodia, deixo com volume mais baixo para não atrapalhar o programa que lê a tela para mim. Isso me ajuda na concentração até.

A maior dificuldade de um programador cego, na minha opinião, é o acesso ao material. A computação é uma coisa que sempre está mudando, que a gente quer continuar estudando.

Se eu quiser ler um livro sobre computação hoje, não vai ser tão fácil assim, porque não posso simplesmente comprar esse livro. Mesmo que seja uma obra em formato digital, nem sempre vai ser acessível.

Se o livro tiver muitos diagramas, muitas imagens, ninguém fez aquele trabalho que meus pais faziam de descrever as imagens essenciais para o entendimento do livro, por exemplo.

Uma vez que a gente tem o conhecimento absorvido, conseguimos produzir e ser eficientes no trabalho da mesma forma que qualquer outra pessoa que enxergue.

As pessoas sempre me perguntam se eu acho que ainda existe preconceito no mundo. E eu acho que o que mais existe, na verdade, é a subestimação de pessoas com deficiência.

Saio de casa com meus amigos, e as pessoas perguntam se a gente é irmão. Saio com a minha namorada, e as pessoas perguntam se ela é minha irmã. É como se a pessoa com deficiência não pudesse ter amigos ou namorada, mas a verdade é que essas pessoas têm uma vida normal.

Acabam subestimando todos nós ao imaginar que a gente não tem uma vida que nem a delas, uma vida em que a gente trabalha, estuda, tem amigos, namorada, sai de casa, faz a mesma coisa que todo mundo.

Não acho que sou um exemplo para outras pessoas com deficiência visual porque eu acredito que elas, com as chances certas e oportunidades certas, e com força de vontade, conseguem fazer a mesma coisa que eu fiz.

Mas é importante conscientizar as pessoas que não vivem com essa deficiência de como a gente vive, para diminuir essa subestimação que a gente encontra sempre por aí.

"A programação é completamente baseada na lógica. Quando erro, o computador me informa em qual linha [de código] tem o erro. Os outros programadores também fazem isso, não é muito diferente

"O estudo da pessoa com deficiência nunca é um processo bem definido. Às vezes a gente recebe o material em formato digital, recebe ajuda de um colega ou usa o que conseguiu ouvir em sala de aula

(Jornal A Folha de são Paulo)

Segundo Guimarães (2014), um aspecto importante na abordagem de um corpus, é produzir recortes que tragam elementos decisivos para a análise, segundo seus objetivos. Deste modo, utilizaremos neste trabalho dois parágrafos da referida matéria analisando os sentidos do termo *pessoa com deficiência*, observando o funcionamento das suas relações com as demais palavras do texto, através da teoria da Semântica do Acontecimento, desenvolvida por Eduardo Guimarães.

Semântica do acontecimento

A teoria que fundamenta esta investigação, a Semântica do Acontecimento, uma construção teórica em desenvolvimento por Eduardo Guimarães, é resultado de uma trajetória de estudos ligada aos modos como os sentidos se constituem, analisa a enunciação como prática política, observando os modos como se constitui a relação linguagem/mundo. Segundo ele, "o sentido de uma expressão não é construído pelo sentido de suas partes. O sentido é constituído pelo modo de reação de uma expressão com outras expressões do texto". (GUIMARÃES, 2002, p.28)

Para situar a Semântica do Acontecimento entre os outros estudos que versam sobre a Semântica, como por exemplo, Semântica Formal, Semântica da Enunciação e Semântica Argumentativa, Santos dispõe que a proposta de Guimarães:

> Diferencia-se das demais na medida em que redefine conceitos como enunciado, enunciação, correlacionando-os a uma noção precisa do que seja o histórico na língua. Visa com isso construir um conceito de enunciação que seja sócio-histórico. (SANTOS, 2008, p. 135)

A designação é compreendida a partir da enunciação, não sendo, portanto, uma relação de sentido fixa e imutável. As designações de uma palavra constituem-se no acontecimento enunciativo, sendo, então, passíveis de interpretação. Trata-se da significação configurada pela relação linguística de determinação entre as palavras que significa o real.

Para a compreensão do trabalho consideramos aqui nas palavras de Guimarães, o acontecimento como:

> Considero que algo é acontecimento enquanto diferença na sua própria ordem. E o que caracteriza a diferença é que o acontecimento não é um fato no tempo. Ou seja, não é um fato novo enquanto distinto de qualquer outro ocorrido antes no tempo. O que o caracteriza como diferença é que o acontecimento temporaliza. Ele não está num presente de um antes e de um depois no tempo. O acontecimento instala sua própria temporalidade. (GUIMARÃES, 2002, p. 11)

Utilizamos, o conceito de enunciação como uma prática política que instala o conflito no centro do dizer, que a constituição de sentido é histórica e que a relação do sujeito com a língua ocorre no acontecimento.

Sendo que o político é caracterizado segundo Guimarães:

> Pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) um divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos. Deste modo o político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento. (GUIMARÃES, 2002, p. 16)

Como método de análise, usamos o procedimento enunciativo, da articulação e da reescrituração. A articulação diz respeito às relações desta palavra com outras nos enunciados deste texto, podendo ser por coordenação, dependência ou incidência. E a reescrituração Guimarães (2002, p. 6), é o procedimento através do qual "[...] a enunciação de um texto rediz insistentemente o que já foi dito fazendo interpretar uma forma como diferente de si. Este procedimento atribui (predica) algo ao reescriturado".

Elaborou-se então para este trabalho um Domínio Semântico de Determinação- DSD, "[...] espécie de domínio onde operam relações de determinação estabelecidas enunciativamente entre palavras, configurando então o sentido das mesmas [...]" (SANTOS, 2008, p 136) referente a um trecho da matéria intitulada: Código não visual, publicada pelo jornal a Folha de São Paulo em 2015, no qual o entrevistado discorre sobre como na sua opinião a sociedade enxerga as pessoas com deficiência. Através desse DSD poderemos analisar como o termo *pessoa com deficiência* funciona no texto, através de suas relações com as demais palavras.

Trecho da matéria intitulada: Código não visual, publicada pelo jornal a Folha de São Paulo em 2015, que diz:

> “saio de casa com meus amigos, e as pessoas perguntam se a gente é irmão. Saio com minha namorada, e as pessoas perguntam se ela é minha irmã. É como se a pessoa com deficiência não pudesse ter amigos ou namorada, mas a verdade é que essas pessoas tem uma vida normal. Acabaram subestimando todos nós ao imaginar que a gente não tem uma vida que nem a delas, uma vida em que a gente trabalha, estuda, tem amigos.”

Domínio Semântico de Determinação- DSD

pessoa com deficiência ┤convive com irmão
todos nós ┤subestimados
a gente ┤não tem vida
essas pessoas ┤vida normal
_____
as pessoas ┤subestimam
delas ┤trabalha, estuda, amigos

([┤]; [├]; [┬]; [┴]) Lê-se: determina.

Análise

Pela análise que empreendemos tem-se que no corpus *pessoa com deficiência* é reescrita como: *todos nós*, *a gente*, *essas pessoas* e são articuladas de diferentes maneiras.

No tocante as reecrituras observa-se uma relação de oposição entre: pessoa *com deficiência*, *todos nós*, *a gente*, essas pessoas com as outras reescritura: *as pessoas*, *delas*.

As primeiras reescrituras: *pessoa com deficiência*, *todos nós*, *a gente*, na articulação constroem o sentido de que a pessoa com deficiência só tem convivência com familiares, são subestimados e não tem uma vida social. Já quando se utiliza as reescritura *pessoas* a articulação constrói uma relação de vida normal, que trabalha, estuda e tem amigos.

No tocante ao Locutor, para a Semântica do Acontecimento, é dividido em lugar social de locutor e em enunciador, que é o lugar de dizer (GUIMARÃES, 2002, p. 25), podendo ser de acordo com suas especificidades categorizados como: enunciador individual, quando representa o Locutor como independente da história (eu); enunciador coletivo quando apresenta-se na coletividade (classe); enunciador universal, quando a enunciação representa o Locutor fora da história e submetido ao regime do verdadeiro e falso (verificação verdadeiro ou falso) e por fim o enunciador genérico, o Locutor é difuso, fala como outros indivíduos (todos).

No recorte quando o entrevistado diz: “todos nós pessoas com deficiência”, é o enunciador coletivo que está presente.

A utilização do termo *pessoa com deficiência*, é vista por grande parte dos falantes como politicamente correta visando a garantia de um sentido que evite a exclusão, marginalização ou insultos a grupos de pessoas que são vistos como desfavorecidos ou discriminados. Entretanto, a seleção de um termo não significa o apagamento dos demais e muito menos a garantia de um sentido único, uma vez que o sujeito não tem o controle do sentido.

Dessa forma, mesmo sendo um texto jornalístico, que procura uma linguagem “padrão”, observa-se diferentes relações no termo *pessoa com deficiência*, termo esse associado ao politicamente correto, contudo na análise o que podemos obser-

var é justamente o emprego de que tal termo está relacionado a vulnerabilidade, incapacidade do deficiente, mostrando que a língua é política e que pode reservar e ao mesmo tempo excluir de certos espaços.

Considerações finais

Como os sentidos vão se construindo ao longo do texto, concluímos, nessa pequena análise, que existe relações de sentido entre a *pessoa com deficiência* e *irmão*, determinando que a *pessoa com deficiência* só pode ter uma vida social com familiares, em oposição "*as pessoas*" que estão articuladas com uma *vida normal*.

Assim, na fala do entrevistado, observa-se diferentes sentidos para a expressão *pessoa com deficiência*, uma relacionada à vulnerabilidade ao termo empregado e outra relacionada a igualdade de condições quando utilizado a reescritura *essas pessoas*, nos remetendo ao político na linguagem, dividindo e distribuindo os lugares para o deficiente.

Dessa forma, mesmo que o texto jornalístico tenha por objetivo promover o debate, diálogo e reflexões sobre a importância da participação das pessoas com deficiência na sociedade, não podemos considerar o sentido do termo *pessoa com deficiência* como fixo, uma vez que como restou demonstrado o sujeito não é dono do dizer, a língua por si só já é política e não transparente.

Referências

A FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: https://acervo.folha.com.br. Acesso em 03 de fevereiro de 2018.

ANJ - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS JORNAIS**.** Disponível em: http://www.anj.org.br/maiores-jornais-do-brasil/. Acesso em 06 de março 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015.

COSTA, B.C.G. *O "Estado" da educação na "Folha" de jornal: como os jornais de grande circulação abordam a questão educacional.* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 76, n. 184, p. 579-614, 1995.

GUIMARÃES, E. *Semântica do Acontecimento***.** Campinas: Pontes, 2002.

_____. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem.* 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. *Espaço De Enunciação, Cena Enunciativa, Designação.* Laboratório Corpus: UFSM, Jan./Mar 2014. Disponível em https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/download/17264/10431. Acesso em 03 de maio de 2018.

OLIVEIRA, H. *Deslocamento Das Figuras Da Enunciação A Partir Dos "Seres De Discurso" Ducrotianos*. Publicado pela Revista Linguasagem www.letras.ufscar.br/linguagem. Acesso em 03 de maio de 2018.

SANTOS, Jorge Viana. *Liberdade na escravidão: uma abordagem semântica do conceito de liberdade em cartas de alforria*, 2008. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Campinas, São Paulo. 2008.

SESSÃO TEMÁTICA

OS SETE SABERES DE MORIN APLICADOS AOS ESTUDOS DE ESTIMULAÇÃO DE FALA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

GABRIELA ALVES RODRIGUES DOS SANTOS[1]
PALOMA MARAISA OLIVEIRA CARMO[2]
MARIA DE FÁTIMA DE ALMEIDA BAIA[3]

Introdução

Neste estudo, apresentamos uma proposta de aplicação dos sete saberes de Edgar Morin (2000) em atividades de consciência linguística, especificamente consciência fonológica, direcionadas para crianças em fase de pré-alfabetização. Discutimos e aplicamos conceitos e aspectos da perspectiva da Complexidade (MORIN, 2000), particularmente os sete saberes, incorporando-os em atividades de consciência fonológica propostas por Adams *et al.* (2006). Levamos em consideração a relevância de que o aprendiz em fase de desenvolvimento necessita de estimulação para a aquisição da linguagem oral e escrita, o que pode ser beneficiado por meio de atividades de consciência fonológica. Essa tarefa de estimulação da linguagem, com base em Morin (2000), deve partir da relação de três circuitos importantes: o circuito cérebro/mente/cultura, o circuito razão/afeto/pulsão, e o circuito indivíduo/sociedade/espécie.

Nossa proposta enfatiza, neste presente estudo, atividades de consciência fonológica de estrutura silábica. Nelas, inserimos conteúdos relacionados com os sete saberes, a saber: *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do co-*

1. Graduanda em pedagogia pela UESB, IC voluntária no GEDEF (Grupo de Estudos de Desenvolvimento fonológico).

2. Mestranda em Linguística (PPGLin) pela UESB e integrante do GEDEF.

3. Doutora e professora do PPGLin (Programa de Pós-Graduação em Linguística) da UESB e coordenadora do GEDEF.

nhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Enfrentar as incertezas; e Ensinar a compreensão. Por exemplo: na atividade "O sucessor do rei (ou da rainha)", proposta por Adams (2006), a criança é estimulada a realizar ações no ritmo das sílabas das palavras. Discutimos tal atividade na finalização deste estudo ao inserimos o saber *Os princípios do conhecimento pertinente*, que apresenta a perspectiva da inteligência geral como necessária à eficiência de resolver problemas específicos. Assim, nessa atividade, a criança utiliza-se de sua inteligência na coordenação motora, na percepção do som e na identificação da constituição das palavras em função da especificidade da sílaba.

Em suma, apresentamos uma proposta que contextualiza e atualiza, de acordo com a educação do futuro na perspectiva interdisciplinar de Morin, atividades que a literatura tem reportado como vantajosas para a entrada da criança no mundo da escrita.

Edgar Morin e os sete saberes

A perspectiva da Complexidade, apresentada por Edgar Morin através dos setes saberes, é pautada na interdisciplinaridade, segundo a qual a não fragmentação do conhecimento ocorre em função de uma educação verdadeiramente eficiente. A esse respeito, o autor defende que a educação do futuro deve situar-se sobre cada sociedade e cultura, respeitando as suas particularidades e fundamentando-se sob uma reforma de pensamento capaz de organizar o saber e de promover a união entre as unidades, e as multiplicidades existentes dentro da concepção global.

Partindo desse pressuposto, direcionamos a discussão ao desenvolvimento da consciência linguística, especificamente a fonológica, que ocorre na fase de pré-alfabetização das crianças. Essa fase propõe a articulação de atividades que estimulem a aquisição da linguagem oral e escrita. Para isso, apoiamo-nos na literatura de Adams *et al* (2006) e Morin (2000).

Dessa forma, faz-se necessário compreender sobre propostas de Adams *et al (2006)* e Morin (2000), inicialmente, ressaltando a que aborda os setes saberes de Edgar Morin (2000). É mister enfatizar que, neste trabalho, destacamos cinco saberes que mais se aproximam das questões fonológicas vigentes, a saber: *As cegueiras*

do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Enfrentar as incertezas; e Ensinar a compreensão.

O primeiro saber apresentado na obra é denominado ***As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão***. Para Morin (2000), esse saber destaca que a educação tem o dever de mostrar a existência do erro e da ilusão presentes em todo e qualquer conhecimento, bem como seus riscos e ameaças. O autor, ainda, afirma que o conhecimento, enquanto palavra, ideia e teoria, é consequência de um movimento de tradução e reconstrução que ocorre principalmente através da linguagem e do pensamento, e da interpretação a qual pode estar sujeita ao erro. Esse autor destaca três tipos de erros relevantes a essa interpretação: **os erros mentais** (provenientes do "*self-deception*" e da memória); **os erros intelectuais** (derivados dos sistemas pessoais de ideias de cada indivíduo, como proteção àquilo que acredita); e **os erros da razão** (originados entre a racionalidade e racionalização, a primeira sendo aberta e a segunda ocorrendo de maneira fechada). Além disso, esse saber expõe a existência de um eixo inseparável entre afetividade e intelecto, no qual o raciocínio pode ser fortalecido ou prejudicado pelo mundo afetivo.

Morin (2000) explana sobre uma interferência, que marca o ser humano desde o seu nascimento, referente às suas primeiras experiências com o mundo, iniciando no seu seio familiar. E toda essa interferência impõe ao desenvolvimento do sujeito uma marca que se denomina "*imprinting"* cultural. Por fim, o autor aborda o aspecto do 'inesperado' no conhecimento e da importância de se desenvolver a capacidade de acolher o novo em meio às estruturas seguras que criamos para as nossas ideias e teorias. Além disso, reconhece o conhecimento do conhecimento, analisando-o sempre, desconfiando de seus produtos "ideais" e utilizando a incerteza como forma de desintoxicação do conhecimento complexo.

O segundo saber é intitulado ***Os princípios do conhecimento pertinente***. Nesse segundo saber, Morin (2000) apresenta a relevância de se conhecer o mundo como mundo em resposta a necessidades humanas tanto intelectuais como vitais e evidencia a ***reforma do pensamento*** de maneira paradigmática, como meio de se alcançar articulação e organização dos conhecimentos, bem como o (re)conhecimento dos problemas do mundo. Segundo o autor, para que haja um conhecimento pertinente, faz-se necessário, através da educação, a evidência de quatro fatores

importantes: **o contexto** (consiste em situar as informações em seu contexto para que obtenham sentido e eficácia); **o global** (constitui todas as relações entre o todo e as partes, de maneira que se reconheça a sua ligação inter-retroativa e dinamicamente organizacional); **o multidimensional** (traduz no reconhecimento das unidades complexas, tanto humanas quanto sociais, que influenciam e compõem o indivíduo); e **o complexo** (expressa na união entre a unidade e a multiplicidade, na qual os elementos são diferentes e constitutivamente inseparáveis do todo).

Além disso, tem-se a apresentação da importância de se estimular e promover o uso total da ***inteligência geral*** como necessária a resolução de problemas específicos, em que a ativação dos conhecimentos gerais favorece e está diretamente correlacionada com os conhecimentos particulares. Nesse saber, Morin também alerta quanto aos princípios de ***redução*** e ***disjunção*** do conhecimento, os quais levam a consequência da restrição do complexo ao simples e da atrofia da disposição mental natural de contextualizar e globalizar as informações. Dessa forma, aborda a necessidade de conjugação da análise e da síntese, e não da admissão de uma forma em detrimento da outra.

Sobre a consciência fonológica

Estudos sobre a relação entre a aprendizagem da linguagem escrita e consciência fonológica é amplamente discutida na literatura psicológica e de desenvolvimento da escrita, a qual evidencia a importância e implicação dessa atividade metacognitiva para as práticas educacionais (MALUF; BARRERA, 1997; MALUF *et al*, 2006). É uma atividade que exige atenção dos sujeitos ao analisar os diferentes componentes constitutivos da fala: como fonema, sílaba, palavra.

Como é sabido, a consciência fonológica integra a competência metalinguística (FREITAS, 2004) e caracteriza pela capacidade de percepção da palavra como um conjunto de sequências sonoras integradas. Essa competência pode ser entendida como um conjunto de habilidades as quais permitem compreender e manipular sequências sonoras da língua, segmentando as unidades maiores em menores (MALUF, 2003; BIGOCHINSK, ECKSTEIN, 2016). Assim, as atividades metacognitivas são efetuadas, conscientemente, pelo sujeito, e exigem reflexão e autocontrole dos constituintes da fala. Segundo Freitas (2004), "é a consciência dos sons que com-

põem as palavras que ouvimos e falamos". (p.178). Para as autoras, a criança desde cedo apresenta a habilidade de analisar a linguagem oral e segmentar desde unidades mais simples a mais complexas.

A importância da consciência fonológica está no fato dela colaborar com uma alfabetização bem sucedida, ou seja, ela prepara a criança para o processo de decodificação da língua, presente na alfabetização, por meio do estudo de grafemas / sons, sílabas, palavras etc. Esse conhecimento sobre a estrutura sonora da língua desenvolve-se nas crianças pequenas por meio do contato delas com a língua oral, porém, esta capacidade metalinguística é realmente "ativada" quando há o contato das crianças com diferentes formas de expressão oral: músicas, poesias, cantigas de roda, parlendas etc.

Dessa maneira, é tarefa então do educador criar situações nas quais esses diferentes tipos de expressão oral sejam ativados. Isso não cabe apenas ao professor responsável pela alfabetização, pois aqueles que lidam com turmas menores podem começar a estimular as atividades, e os outros que atuam com crianças já alfabetizadas podem dar continuidade a este processo.

Ainda, segundo Freitas (2004), essa atividade metacognitiva compreende diferentes níveis, a saber: nível da sílaba, nível intersilábica e nível dos fonemas. A consciência silábica consiste na capacidade de reconhecer e fragmentar palavras em sílabas. Para essa autora, este seria o primeiro nível manifestado pela criança a qual apresentaria, também, pouca dificuldade nessa atividade de consciência fonológica, dada a sua habilidade de dividir as palavras em sílabas desde cedo.

Outro nível é das unidades intrasilábica que compreende a divisão em unidades maiores que um fonema, mas menores que uma sílaba. É uma atividade que segmenta as palavras em rimas, similaridades sonoras ao final da palavra, e aliterações, repetições de segmentos ao início de uma palavra. Por último, o nível fonêmico que consiste na capacidade de reconhecer e dividir as palavras em fonemas. Esse nível permite ao sujeito reconhecer que o fonema diferente pode provocar alteração de sentido na palavra. A respeito desse último nível, Freitas (2004) argumenta que essa é uma atividade mais complexa, dado que "[...] a criança está lidando com unidades abstratas que estão colocadas em um segmento sonoro contínuo que dificulta a percepção individual dos sons" (183). Em síntese, o quadro 1, a seguir, apresenta exemplos dos três níveis de consciência.

Quadro 1. níveis de consciência fonológica. (Fonte: FREITAS, 2004, p.183)

Nível das sílabas	Nível das unidades intra−silábica	Nível dos fonemas
sa−pa−to	Onset: sapato, sujo, cinza Rima: pão, chão	s−a−p−a−t−o

É mister enfatizar que essas atividades são manifestadas em menor e maior grau de complexidade. As de menor grau seriam aquelas que exigem a realização de uma simples operação, como a segmentação da palavra em sílabas, por exemplo, a palavra 'sapato sa−pa−to'. As tarefas de maior complexidade "[...] exigem a realização de duas operações: guardar uma unidade na memória enquanto é feita uma nova operação que requer manipulação". (FREITAS, 2004, p.184). Exemplo dessa atividade seria o nível dos fonemas que compreende o reconhecimento de uma palavra, mesmo quando há substituição de um fonema específico, como: substituição do fonema /p/ por /m/ na palavra [pato].

Além disso, Freitas (2004) afirma que a consciência fonológica pode ser apresentada em dois níveis: implícito e explícito. Para ela, o jogo espontâneo dessas atividades seria de natureza implícita, ao passo que as atividades conscientes seriam de ordem explícita. Ademais, essa autora defende que:

> A identificação de rimas por crianças pequenas não alfabetizadas, por exemplo, pode indicar a existência de uma consciência implícita, ou seja, de uma sensibilidade às similaridades fonológicas. Por outro lado, julgamentos mais refinados como o isolamento de fonemas de uma palavra exigem que a criança apresente um nível explícito de consciência.

Desse modo, não se pode pensar na consciência fonológica como atividade que a criança possui ou não, mas como uma habilidade adquirida, gradualmente, em maior ou menor grau, ao longo do seu desenvolvimento. Assim sendo, é crucial que as atividades de consciência fonológica desenvolvam a habilidade das crianças em manipular diferentes constituintes da língua de maneira mais dialógica e interdisciplinar, aberta a novas descobertas e reflexões.

É relevante afirmar, ainda, que o aprendiz em fase de desenvolvimento necessita de estimulação para a aquisição da linguagem oral e escrita, o que pode ser

beneficiado por meio de atividades de consciência fonológica. Essa tarefa de estimulação da linguagem, com base em Morin (2000), deve partir da relação de três circuitos importantes: o circuito cérebro/mente/cultura, o circuito razão/afeto/pulsão e o circuito indivíduo/sociedade/espécie. O circuito **cérebro/mente/cultura** percebe o cérebro humano como um aparelho biológico muito competente à vida e ao aprendizado; a mente humana como o potencial para se pensar e ser consciente, sendo o cérebro aquele que provoca a cultura e a mente desprovida dessa cultura. Nessa tríade interdependente, a relação cérebro-cultura é a geradora da mente humana.

O **circuito razão/afeto/pulsão** consiste numa relação que ultrapassa a complementaridade e abrange também o antagonismo, pois, à medida que há uma dependência, há também uma ligação instável, conflituosa e substitutiva. Nessa tríade, a racionalidade não possui caráter soberano, mas pode ser submetida e coordenada tanto pela afetividade quanto pela pulsão a qual se utiliza do racional para organização e justificativa de suas práticas.

O **circuito indivíduo/sociedade/espécie** é composto por elementos que constituem, simultaneamente, os meios e os fins dessa ligação. Nesse circuito, o indivíduo é visto como resultado da reprodução da espécie humana e a sociedade como produto das interações entre os indivíduos. Nenhum desses elementos pode ser considerado pleno e independente, nem tão pouco soberano sobre os meios e fins da tríade. Ademais, as relações desse circuito possibilitam a compreensão do genuíno desenvolvimento humano, revelado no progresso total das autonomias de cada indivíduo, na vivência e cooperação em sociedade e no envolvimento afetivo em fazer parte da espécie humana.

Modelo de atividade de consciência fonológica de estrutura silábica integrada aos sete saberes

Neste estudo, seguimos a proposta de atividade de consciência fonológica de estrutura silábica (item 4) proposta por Adams *et al* (2006). Na obra, os autores apresentam uma série de atividades que trabalham com a consciência fonológica e que podem ser aplicadas em crianças desde a pré-escola. São apresentados diferentes tipos de jogos:

(1) Jogos de linguagem - estimulam a habilidade de a criança prestar atenção a sons de forma seletiva.
(2) Jogos de rima - usam rimas para a introdução dos sons das palavras às crianças.
(3) Consciência das palavras e frases - desenvolvem a consciência da criança de que a fala é constituída por uma sequência de palavras.
(4) Consciência silábica – desenvolvem a capacidade de analisar as palavras em sílabas.
(5) Introduzindo fonemas iniciais e finais – mostram a existência de fonemas nas palavras e como que o sentido da palavra muda de acordo com a mudança do fonema.
(6) Consciência fonêmica – demonstram a existência de uma seqüência fonêmica nas palavras.
(7) Introduzindo as letras e a escrita – introduzem a relação entre grafemas e sons da fala.
(8) Avaliando a consciência fonológica – atividades que auxiliam na avaliação do nível geral de consciência fonológica.

Trata-se de atividades com excelente embasamento linguístico. Todavia, faltam nelas uma contextualização mais aprofundada sobre os temas que conduzem as tarefas. A atividade que tomamos como exemplo, como colocado anteriormente, se encaixa no item 4, e é denominada “O sucessor do rei (ou da rainha)”. Ela tem como objetivo “[...] destacar o ritmo das palavras por meio de movimentos repetidos” (ADAMS *et al*, 2006, p.82). Para a realização da atividade, os autores propõem o uso de uma coroa de brinquedo ou uma coroa confeccionada com papel.

A atividade se inicia com o uso da coroa pelo rei ou rainha da vez (é importante que o primeiro rei ou rainha seja o adulto, para fins de demonstração). Após a demonstração, as crianças continuam o exercício, revezando o uso da coroa. Nessa tarefa, forma-se um círculo com as crianças em pé, ao redor do rei ou da rainha; em seguida, uma ordem é dada pelo rei ou rainha por meio de uma “palavra-ação” a qual deve ser dita realizando pausas entre as sílabas de maneira clara. Posteriormente, é proposto que as crianças realizem as ações no ritmo das sílabas, por exemplo: pu-lan-do. É importante ressaltar que a pronúncia das palavras deve ser

de modo ritmado e harmonioso. Adams e*t al* (2006) recomendam algumas palavras para que se inicie a atividade, como por exemplo: acenando, girando, marchando, lendo, entre outras.

Nessa prática, podem acontecer variações, a fim de dinamizá-la. Adams *et al* (2006) sugerem: A introdução de uma "palavra-ação" e solicitação de palmas correspondentes ao número de sílabas da palavra; a sugestão de um movimento que contenha o mesmo número de sílabas da palavra, por exemplo: pu-lan-do, esse vocábulo possui três sílabas e pode ser correspondido por três ações como: mover-se a um lado, depois a outro e coçar a cabeça. Nessas variações, é importante que o adulto demonstre os exercícios, algumas vezes, para melhor entendimento das crianças, e, em seguida, direcione a próxima criança que será rei ou rainha para o centro do círculo formado para que ela se desempenhe dentro da proposta. As outras crianças repetem e revezam a coroa, dando continuidade as variações da atividade.

A partir dessa atividade, unimos os sete saberes de Morin (2000) a essa proposta, analisando e evidenciando o segundo saber, a saber, *Os princípios do conhecimento pertinente.* Nesse segundo saber, o autor aborda a "inteligência geral" como necessária à eficiência de resolver problemas específicos. Dessa forma, concluímos nessa atividade que a criança necessita de sua inteligência geral no que diz respeito à coordenação motora, à percepção do som, e à identificação da constituição das palavras em função da especificidade da sílaba. Quanto às variações da atividade, a criança ainda se utiliza do conhecimento dos números, da inteligência aplicada à resolução de problemas imediatos pela criatividade, e da capacidade de socialização.

Entretanto, com base na necessidade do (re)conhecimento do mundo e seu contexto real para a propagação do conhecimento pertinente, propomos uma modificação no contexto "monarquia" para algo mais próximo do experienciado pelas crianças, de acordo com o circuito cérebro/mente/cultura. Ao invés da coroa por que não trabalharmos diferentes papéis que as crianças desempenham durante a aula como a ajudante do dia e afins?

Por fim, apresentamos e ressaltamos a importância de uma proposta que contextualiza e atualiza, de acordo com a educação do futuro na perspectiva interdisciplinar de Morin, atividades que a literatura tem reportado como vantajosas para a entrada da criança no mundo da escrita.

Referências

ADAMS, Marilyn Jager, *et al. Consciência Fonológica em crianças pequenas.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

BIGOCHINSK, Elenita; ECKSTEIN, Manuela Pires Weissbock. *A importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita.* Paraná. Ensaios pedagógicos.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes. *Sobre a consciência fonológica.* In: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al*. *Aquisição fonológica do português***.** Porto Alegre. Artmed, 2004.

MALUF, Maria Regina, *et al*. *Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras.* São Paulo. Boletim de Psicologia, 2006. Vol. LVI, Nº 124: 67−92

MALUF, Maria Regina; BARRERA, Sylvia Domingos. *Consciência fonológica e linguagem escrita em pré−escolares.* Porto Alegre. Psicologia: reflexão e crítica. Vol 10, n. 1. 1997.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SESSÃO TEMÁTICA

PARA EM "MOVIMENTO"- SEU USO CONCORRENDO E SOBREPONDO-SE AO USO DA PREPOSIÇÃO A: UM OLHAR PARA A ESCRITA DE ALUNOS DO 9º ANO DO COLÉGIO ESTADUAL ANÍSIO TEIXEIRA, UMA ESCOLA *RURBANA*

ISABEL DOS SANTOS MAGALHÃES GOMES[1]
JORGE AUGUSTO ALVES DA SILVA[2]

Introdução

Estudos apontam que a categoria das preposições admite regramaticalização desde a gênese do português. Ali (1966 [1921]), afirma que essas palavras advieram do latim, do românico e de advérbios da mesma Língua Portuguesa e que, nesse processo de traslado, algumas de origem latina desapareceram ou deixaram de funcionar como tal, outras sofreram alterações e outras, ainda, adentraram ao nosso léxico na íntegra, processos que nos permitem entrever que, de fato, essa classe é propensa à variação e à mudança.

Conforme, Neves (2000), Bagno (2011), Castilho (2016), entre outros, constata-se que, hodiernamente no PB, há itens preposicionais em processo de mudança, fato que nos direciona na investigação do uso de *para* em variação com *a*, vez que compreendemos a língua enquanto um fato histórico-social, legitimado nas relações humanas, o que configura a sua heterogeneidade e diversificação. Nesta pesquisa, ainda em andamento, partimos do âmbito escolar com o objetivo de analisar, na escrita de discentes do 9º ano de uma escola *rurbana*, se o uso do item *para* tem concorrido e/ou prevalecido sobre o de *a* em contextos prototípicos de verbos de movimento, considerando fatores sociais, linguísticos e educacionais, e

1. Mestranda do Profletras - Mestrado Profissional em Letras da Universidade estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

2. Professor do Programa de Mestrado em Linguística PPGLIN e do Mestrado Profissional Profletras UESB, Doutor pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professor titular da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB).

pressupondo que, num *continuum* de variação (rural vs urbano), (escrito vs oral), (formal vs informal) e (culto vs popular), está havendo uma tendência de maior frequência de *PARA* e decréscimo de *A*. Para tanto, tomaremos como corpus desse estudo, testes de avaliação e produções de textos de 36 alunos do 9º do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Anísio Teixeira, situado próximo ao Centro de Vitória da Conquista – BA, condição que favorece o recebimento, nesta UE, de muitos alunos da zona rural, caracterizando-o como um espaço *rurbano*, aspecto esse que consideramos relevante para o estudo desse fenômeno.

Bases teóricas

Como evidenciado na introdução, este trabalho fundamenta-se em pressupostos sócio históricos e funcionalistas, por concebermos a língua enquanto um sistema heterogêneo que prevê em seu estudo a correlação de aspectos linguísticos, históricos, sociais e estilísticos, esteados no que preconiza Lucchesi (2015, p.17) "[...] a heterogeneidade da língua é o que garante sua funcionalidade em uma comunidade socialmente estratificada e culturalmente diversa", pensamento que se contrapõe ao mito da ameaça à unidade linguística, conforme explicita o autor. Nessa perspectiva, compreendemos, então, que realizações diferentes, mas permitidas pela língua, não corromperão a sua unificação, como sugerem os que se norteiam apenas pela Tradição Gramatical.

Em consonância, com essa ideia, Perini (2000) reafirma que não existem línguas puras, uniformes ou imutáveis, acrescentando que há fatos importantes que nos conduzem na adoção de uma visão mais adequada em relação aos fenômenos da linguagem: todas as línguas, sem exceção, variam, não existe sociedade ou comunidade em que todos falem da mesma forma, o que reforça o fato de que toda variedade linguística é reflexo da variedade social, indo ao encontro do que argumenta Monteiro (2000) ao destacar que "[...] a mudança linguística parece acompanhar de perto a evolução da própria sociedade." (MONTEIRO, 2000, p.109)

Ao discutir a questão da variação e mudança linguísticas no PB, Bortoni-Ricardo (2004) aponta a Sociolinguística Educacional como um caminho viável para o estudo de tais eventos, vez que são recorrentes no cotidiano escolar, ao passo que oportunizam atitudes de intervenção, além de consistirem em excelentes possibilidades de reflexão sobre a língua em uso no ensino do Português. A autora ainda propõe a observância de alguns *continua* que auxiliam na averiguação dos fatos linguísticos, dos quais nos interessa, aprioristicamente, o já evidenciado *continuum* da urbanização, através do qual, são realçados os fatores que estão imbricados na realização dos falares rurais, urbanos e *rurbanos*, sendo o último no qual focalizaremos a nossa pesquisa, visto que o nosso *locus* é ambiente espaço urbano que recebe muitos alunos oriundos da zona rural.

Em se tratando do funcionalismo, conduzir-nos-emos pelo que defende Neves (1997), ancorada em Halliday (1973), quando afirma que esse toma como base do sistema gramatical, o item lexical em funcionamento na língua, ou seja, a *função* de cada elemento linguístico está atrelada ao seu *desempenho* no uso individual da linguagem por seus utentes. Harmonizando com esse pensamento, Martelotta e Kenedy (2015), asseveram que os estudos funcionais se caracterizam por conceber a língua como um instrumento de interação que não pode ser analisado autonomamente, mas como uma estrutura maleável sujeita a pressões advindas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical (grifos nossos).

Os autores ainda ressaltam que é a função exercida pela forma linguística no ato comunicativo que tem papel predominante. Para isso, adotam como referência a fluidez das línguas humanas, sua capacidade de assumir formas diferentes em indivíduos diferentes em situações ou épocas diferentes, associando às possíveis variações, fatores sociais, culturais, individuais, regionais, históricos, entre outros. Apoiados em tais concepções, é que entendemos o fato de muitos usuários do PB, utilizarem regras consideradas não padrão pela tradição gramatical.

É, pois, partindo da Linguística Histórica e ancorados nessas percepções, que nos propomos a investigar os novos valores e usos que *para* tem assumido em nosso português, considerando uma possível substituição desse item pela preposição *a* em contextos prototípicos de verbos que indicam movimento, partindo da

realidade de sala de aula, analisando a escrita de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II, de um espaço *rurbano*.

Para em "movimento"

Segundo estudos diacrônicos, o item preposicional *para*, assim como outros elementos dessa categoria, é suscetível à gramaticalização desde a sua formação. Originária de duas outras preposições latinas (*per* + *ad*), afigura-se, no entanto, como uma criação românica. Na contemporaneidade, delineia-se, ainda, enquanto um item propenso à variação, vez que é possível observarmos, em contextos atuais, formas variantes advindas desse, a exemplo de p'ra (utilizado literariamente), *pra* (comuns em registros não monitorados) e *pa* (mais restrito à linguagem oral). Priorizamos, entretanto, outra ocorrência de variabilidade dessa preposição, sua contínua competição com a preposição *a* em construções oracionais com verbos de movimento, como na oposição: Vou *para* São Paulo vs. Vou *a* São Paulo, que acreditamos, não apresentar distinção de sentido e empregabilidade para a maioria dos usuários do PB.

O que diz a Gramática Histórica

Para melhor compreendermos o fenômeno da variação e o processo de formação do item preposicional que ora analisamos, é pertinente fazermos uma breve incursão na história dessa categoria que, segundo Coutinho (2011 [1938]), foi transplantado do latim, como notabilizado nesta asserção: "A maior parte das preposições latinas passaram para o português" (COUTINHO, 2011 [1938], p.268). No entanto, ele não descreve com minúcias o uso dessa classe no latim, nem nos primórdios da nossa língua, atém-se a elencar suas formas, correlacionando-as aos seus constituintes latinos. No caso de *para*, é explicitado que adveio da forma arcaica *pera* que por seu turno, foi constituída por *per* + *ad*.

Aprofundando-se mais, Ali (1966 [1921]), trata da origem e uso de *para,* esteando-se nas funções de *por* (do latim *pro*) que compete com *per* e prevalece sobre este por ser utilizado com maior frequência. Fenômeno que, segundo o autor, se

deveu mais à pronúncia do que a fatores semânticos, destacando que em português antigo e em trechos de Camões encontram-se os dois usos (*por* e *per*), simultaneamente. Ele ressalta, ainda, que o primeiro é utilizado até os dias atuais, enquanto o outro foi suplantado por *para*, cuja formação resulta da junção de *per* + *ad*, que origina *pera* que transmuta-se em *para*. O autor observa também que *pera* e *para* foram usados de forma concomitante, por alguns autores, no português antigo e no moderno (do séc. XVI até início do séc. XVIII).

Sobre a competição entre *para* e *a,* Ali (1966 [1921]), assim a descreve:

> Empregada com valor de "destinação" e "lugar para onde", rivaliza fortemente com a partícula *a*, sendo a diferença tão difícil de perceber que os casos de regência fixa, em que certos verbos e adjetivos se construem uns sempre com a e outros sempre com para, não se explicam senão pelo capricho do uso. [...] (ALI, 1966 [1921], p.216 – grifos do autor)

Além dessa afirmação, também é salientado por ele, que o verbo partir, equivalendo a ir, favorece o uso de uma ou outra, frisando, todavia, que na obra de Vieira é perceptível uma sutil diferença entre *a* (indicação de movimento direto) e *para* (movimento mais demorado). Exemplos que reafirmam o que expusemos anteriormente acerca da concorrência contumaz entre *para* e *a*, que se afigura no contexto linguístico desde a gênese daquele, perdurando até a atualidade, o que é compreensível, visto que são tênues os traços propostos para a diferenciação do uso de ambos, o que concorre para a utilização indistinta dessas formas pelo usuário da língua, em determinados ambientes lexicais, desde sempre.

Para na Tradição Gramatical

Ilari e Basso (2006), num estudo que objetiva refletir sobre o português ensinado nas escolas e português falado pelos brasileiros, apontam que a maioria dos compêndios gramaticais define a preposição como um conectivo especializado em ligar palavras, configurando-se como um "instrumento gramatical" cujo papel se esgota na medida em que participa da montagem da sentença, nos passando a ideia de que essa categoria gramatical é destituída de significação. Alguns chegam

a denominar esses itens lexicais como elementos “ocos” desprovidos de quaisquer sentidos que funcionam como meros nexos sintáticos, pressuposições que, em concordância com os autores citados, consideramos questionáveis, vez que, a abordagem tradicional não cogita a existência de um usuário real, mas sim ideal.

Em se tratando do item *para*, Rocha Lima (2000) aborda-o na perspectiva “de valores” tomando como sua função primeira a de introdutor do objeto indireto, limitando-se a indicar algumas possibilidades de relações (lugar para onde, direção, fim, consequência), introduz também, em alguns casos, orações subordinadas. Cunha e Cintra (1985), retomando a ideia de direcionalidade anunciada por Ali (1966 [1921]), atrelam a sua significação à expressão de movimento e não movimento (situação), correlacionando referências de ESPAÇO, TEMPO e NOÇÃO. Em conformidade com esses autores, p*ara* exprime movimento que tende para limite, finalidade, direção, perspectiva, distinguindo-se de *a* pelo traço significativo de ideia de direção sobre o término do movimento. Acepção pouco defensável, visto que utentes do PB têm feito uso de *para* e *a* indistintamente, reforçando que essas são, de fato, formas em competição, como asseverado por Castilho (2016), quando preconiza que *a* está em processo de substituição no PB, para ele, esse, provavelmente, desaparecerá e, em seu lugar, usar-se-á *em* ou *para*.

Bechara (2004), ao abordar o assunto, considera preposição e significado, fala de referências semânticas, argumentando que essa categoria tem seu papel desempenhado no contexto. Para explicitar seu ponto de vista, propõe um quadro com os traços semânticos das preposições (dinâmicas e estáticas). *Para*, na sua percepção, é classificado como dinâmico de aproximação ao seu término, indicando mera direção. Acrescenta, ainda, algumas outras denotações, todavia à exceção das contrações (pra, pras, pro, pros) apontadas por ele, não há referências a fatos linguísticos alusivos ao uso cotidiano das preposições.

O que preconizam os linguistas

Assentados em estudos linguísticos propostos por Neves (2000), Perini (2010), Bagno (2011) e Castilho (2016), reafirmamos que a classe, aqui evidenciada, permanece propensa a processos de variação e mudança, permitindo-nos sustentar que se faz necessário a adoção de novos olhares no tratamento desses elementos lexicais, não sendo, pois, condizente discutirmos questões acerca da linguagem, sem considerarmos a língua funcionando na sociedade.

Nesse contexto, faz-se necessário refletirmos acerca dessas abordagens no concernente à categoria em análise. Perini (2010), cogita-as como elos que se colocam antes de um sintagma nominal (SN) os quais constituirão, a partir de então, sintagmas adjetivos ou adverbiais. Ele classifica-as como predicadoras (que atribuem papel temático, ou seja, possibilitam a um SN que não é modificador exercer essa função) e funcionais (que não atribuem papel temático). Neves (2000), ao versar sobre o assunto, não aventa conceito um pronto, descreve-as como elementos de junção que se vinculam à esfera das relações semânticas conectando porções que se sucedem, podendo ter sua função determinada dentro da estrutura ou subestrutura da oração.

Propondo um pouco mais, Castilho (2016) fala de um sintagma preposicional (SP) cujo núcleo é a própria preposição, que desempenha, dentro desse, funções sintáticas, semânticas e discursivas. Admitindo-lhe um sentido prototípico (predicadora espaço-temporal) em convivência com outros derivados de processos metafóricos e de composições de sentidos, dentre outras motivações linguísticas. Ele pondera, todavia, que mesmo os itens prototípicos, podem esmaecer em determinados contextos, tornando-se mais suscetíveis a uma possível regramaticalização e/ou apagamento. Para classificá-las, o autor parte da concepção de mais e menos gramaticalizadas, argumentando que “Essa classificação é mais sustentável que as complicadas classes das preposições essenciais/acidentais, preposições primárias/preposições secundárias, comuns na literatura...” (CASTILHO, 2016, p. 587).

Bagno (2011), consonantemente com esses pressupostos, reafirma que os itens prepositivos estão sujeitos a processos de gramaticalização e a caminho de predicações abstratas, propõe também a diferenciação dos elementos sob a mesma ótica de Castilho (2016), subdividindo-as em totalmente gramaticalizados e

em processo de gramaticalização. No que se refere a conceituação, ele o faz, de forma sucinta, atendo-se às suas funções predicativas concretas (localização, instrumento, causa...).

Quanto ao tratamento dado ao item (*PARA*), iniciaremos ressaltando que Perini (2010) não suscita uma abordagem individualizada das unidades prepositivas, por isso deter-nos-emos no que explicitam os demais autores. Neves (2000) descreve o funcionamento de *para* dentro de (1) sistema de transitividade como introdutora de complemento do verbo, do adjetivo, do substantivo e do advérbio, (2) fora deste estabelecendo relações semânticas adquirindo novos sentidos e (3) em relações fixas a exemplo da expressão "Para o que der e vier" equivalendo a "para tudo". Aludindo ao seu funcionamento como complemento verbal, tópico do nosso interesse, a autora parte da noção de movimento referindo-se a um ponto de chegada, a um ponto de destino e a um ponto final (com verbos + dinâmicos e – dinâmicos), especificando os vários sentidos que *para* apresenta em cada caso.

O enfoque dado por Castilho (2016), assenta-se na constatação do processo de regramaticalização de *para* ao ser transplantado do latim para a Língua Portuguesa. Admitindo-se no PB, na contemporaneidade, a concorrência entre *a*, *em* e *para* com indícios de substituição dos dois primeiros pelo último. Para ele, a possível prevalência de *para* é facultada pela dificuldade dos usuários da língua em operar o emprego da crase e, também, em decorrência da flutuação da transitividade de alguns verbos. O autor salienta ainda que as preposições *a* e *para* entram em variação com verbos de movimento, pois, nesse âmbito, não tem se identificado o sentido de deslocamento que implica em retorno, enquanto aporte para a diferenciação do uso destas, conforme prescreve a tradição gramatical.

Bangno (2011) também se apoia na origem de *para*, ratificando que o mesmo provém da forma arcaica *pera*, constituída por sua vez de *per* + *ad*, dando ênfase a sua gramaticalização, ocorrida ainda na fase de formação da língua. Para melhor compreensão dos sentidos atribuídos a essa preposição, ele explicita a significação original de *ad* (que funciona como indicador de movimento espacial e introdutor do objeto indireto) e *per* (que exprime "para adiante", "à frente"), evidenciando, assim, que a noção de movimento é inerente a esse item, desde sua gênese, o que confirma nossa conjectura, em se tratando do contexto de verbos de movimento como favoráveis à opacidade de *a* e prevalência de *para*.

Fundamentados nessas acepções e, aportados, principalmente, nas perspectivas propostas por Neves (2000) acerca do desempenho do item em análise no uso efetivo da língua, é que investigaremos, a partir do cotidiano escolar, conforme sugerido por Bortoni-Ricardo (2004), o fenômeno linguístico da rivalização entre *a* e *para*, visto que já é perceptível na fala e na escrita dos alunos a preferência deste em relação àquele, o qual tem se apresentado cada vez mais opaco em construções com verbos de movimento.

Resultados parciais

Conforme salientado anteriormente, esse trabalho é apenas o prelúdio da nossa pesquisa, todavia, os poucos dados até então coletados, apontam para a confirmação do que defendemos: *PARA* concorre com *A* em contextos de verbos de movimento, convergindo para a probabilidade do primeiro suplantar o último, ou seja, esses itens preposicionais estão em processo de variação, com implicação de uma provável mudança, conforme apontam os estudos descritivos aqui mencionados indo de encontro ao que propõem os prescritivos, vez que utentes do PB, têm utilizado ambos de forma indiferenciada em ambientes linguísticos semelhantes.

O fenômeno, nesta pesquisa, é analisado na língua escrita, em construções com verbos indicativos de movimento, partindo, como já esclarecemos, do cotidiano da sala de aula e ancorados em alguns padrões elencados por Neves (2000). Assim, tomamos, incialmente, *PARA* no sistema de transitividade enquanto introdutora de complemento verbal, observando estes três aspectos: ponto de chegada, de destino e final. Sem, no entanto, considerar, ainda, as variáveis. Nessa primeira amostra, detivemo-nos em seu funcionamento com verbos mais dinâmicos, destacando *movimentos em direção a*.

Para tanto, elegemos os verbos *ir, levar, trazer, vir e voltar*, computados em testes de avaliação cujo foco consistia em determinar a preferência de *para* ou *a,* pelos discentes, em contextos de escrita, recurso que viabilizou a aquisição dos primeiros dados, apresentados na tabela a seguir.

Uso de ***PARA*** com verbos + dinâmicos: movimento direção a

Verbo	**Ocorrência/Total**	**Frequência de *PARA***
voltar	22/28	78,6%
ir	19/28	68%
trazer	19/28	68%
vir	14/28	50%
levar	11/28	40%

Fonte: Elaboração própria

Considerações finais

Os resultados parciais obtidos aduzem a comprovação da ocorrência do fenômeno ora investigado. É perceptível, entretanto, maior preferência do uso de *para* com os verbos voltar, ir e trazer, enquanto há equivalência com o emprego do verbo vir e preponderância de *a* com a forma verbal levar. Insurgindo aqui, mais um aspecto relevante a ser pensado, quais fatores estão favorecendo maior número de eventos com os referidos verbos, considerando que todos são dinâmicos e denotam *movimento em direção a.*

É pertinente salientar que quando questionada a preferência de *para* nessas construções, obtivemos respostas como: *É mais comum/ O entendimento fica mais óbvio/É assim que falamos,* respaldando, significativamente, o que é pressuposto neste trabalho.

Apoiados nesses resultados parciais, defendemos que, com base nesses dados iniciais, já é possível afirmar que está ocorrendo uma competição entre os itens preposicionais *PARA* e *A*, com a notória prevalência daquele sobre este, com alguns verbos que indicam movimento. Comprovando, assim, que na Língua Portuguesa, é possível entrever contextos em que *a* vs *para* seja uma realidade.

Referências

ALI, Said. *Gramática histórica da língua portuguêsa*. São Paulo: Edições Melhoramentos,1966 [1921].

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerma, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CASTILHO, Ataliba T de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2016.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011[1938].

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente*: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas*: a polarização sociolinguística no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; KENEDY, Eduardo. *A visão funcionalista da linguagem no século XX*. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado; OLIVEIRA, Mariângela Rios; MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Orgs) Linguística Funcional: teoria e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. cap.1; pp.11-20.

MONTEIRO, José Lemos. *A mudança linguística*. In: _____. Para compreender Labov. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp.109-134.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
PERINI, Mário A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
_____. *Sofrendo a Gramática*: ensaios sobre a linguagem. São Paulo: Ática, 2000.
ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2004.

SESSÃO TEMÁTICA

PARAFASIAS E PARAGRAFIAS: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA OS ESTUDOS DE AFASIA

IVA RIBEIRO COTA[1]
NIRVANA FERRAZ SANTOS SAMPAIO[2]

Introdução

Este estudo baseia-se no acompanhamento longitudinal de RG, 34 anos, que apresenta, segundo diagnóstico médico, a afasia[3] como sequela de um acidente vascular cerebral isquêmico (AVCi) decorrente de trombose de seio venoso.

Ao deparar com o histórico vivido por RG após o AVCi e sua desafiadora relação com a linguagem por conta da afasia, muitas questões surgem: Quais as particularidades da Afasia do sujeito em questão? O que se pode argumentar sobre as evidentes parafasias[4] e paragrafias[5] que marcam a fala desse sujeito? E, principalmente, o que se pode concluir do ponto de vista linguístico?

---

1. Mestra em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

2. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UESB.

3. Coudry (1988) conceitua a afasia como alterações de processos linguísticos de significação de origem articulatória e discursiva (nesta incluídos aspectos gramaticais) produzidas por lesão focal adquirida no sistema nervoso central, em zonas responsáveis pela linguagem, podendo ou não se associarem a alterações de outros processos cognitivos. Partindo de uma perspectiva linguística, um sujeito é afásico quando o funcionamento de sua linguagem prescinde de determinados recursos de produção ou interpretação.

4. O termo parafasia refere-se a uma perturbação da linguagem oral em que a palavra desejada pelo sujeito é substituída por outra não apropriada, ou quando há troca entre os sons pretendidos e aqueles efetivamente realizados.

5. A paragrafia é uma perturbação na linguagem escrita que consiste em escrever uma palavra por outra. Segundo Macedo (2010), representa uma forma equivalente à parafasia na escrita, mas considera-se o fato de ser possível "a retomada, a observação, o planejamento, as ocorrências distorcidas de sintaxe ou semântica que se manifestam podem ser avaliadas, percebidas, reformuladas dando indícios de percursos cognitivos realizados pelo afásico para reformulações" (MACEDO, 2010, p. 222).

Para compreender e inferir sobre as questões, realizou-se o estudo de caso[6] do sujeito RG através de dados de seu acompanhamento longitudinal no Espaço de Convivência entre Afásicos e não Afásicos (ECoA) em atividades individuais e em grupo, com o intuito de avaliar a linguagem em funcionamento e intervir nas dificuldades linguísticas apresentadas.

O que se objetiva é o estudo deste caso de afasia do ponto de vista linguístico, argumentando, mais precisamente, sobre as parafasias e paragrafias evidentes, respectivamente, na fala e escrita do sujeito em questão e analisando a reestruturação do funcionamento da linguagem nesse sujeito.

A hipótese que orienta este trabalho defende que a língua oferece recursos que possibilitam aos sujeitos afásicos a mobilização das suas dificuldades e que a linguagem, que permeia o humano, possibilita a utilização de sistemas alternativos de significação. Reforça-se que o papel das interações neste processo valoriza a subjetividade.

A partir dos dados do acompanhamento longitudinal aqui proposto, permeia-se, portanto, a análise do estudo de caso do sujeito RG, por meio dos "dados-achados" evidenciados à luz do suporte teórico-metodológico que o embasa no campo da Neurolinguística Discursiva (ND).

A base teórico-metodológica: em torno das parafasias e paragrafias

Para a análise do diagnóstico de afasia, é preciso mergulhar nas nuances que se revelam em torno desse conceito. Para Jakobson (1970, p.43), "a afasia pode levar a uma redistribuição das funções linguísticas", o que torna pertinente considerar que esse estado interfere tanto um nível linguístico quanto sua relação com outros níveis, afetando a linguagem. Nesse sentido, "se antes a fala transcorria como natural, com todas as marcas da fala humana, no estado afásico, não estão mais tão à disposição de quem fala, havendo uma interrupção no fluxo do discurso" (COUDRY; et al, 2010, p. 382). A alteração do funcionamento da linguagem dentro da perspectiva de

6. Autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB - Protocolo 061/2010 e com apoio do CNPq - processo 471384/2010-0

um evento neurológico, nessa perspectiva, distingue-se das trocas ou dificuldades com a linguagem apresentadas por pessoas em perfeitas condições de saúde.

O estudo de caso de afasia envolve, portanto, um sujeito que se manifesta por meio da linguagem, tem um papel ativo e reconstitui-se na interação, pois, "é a partir da prática discursiva e de seus constituintes que aquilo que o sujeito identificou na língua passou ou passa a 'fazer' sentido para ele" (MORATO, 2001, p. 167). O que aqui se propõe como acompanhamento longitudinal envolve interação troca e situações de comunicação em que:

> O trabalho de reconstrução dos objetos lingüísticos perdidos é um trabalho em conjunto, rico de experiências recíprocas, de relações intersubjetivas e pessoais em que se criam 'os compromissos de uma cumplicidade, base para o estabelecimento das relações entre os interlocutores' afásicos e não afásicos. (FRANCHI, in: COUDRY, 1988, p. XIII)

Na perspectiva da ND, as concepções teóricas que norteiam essa pesquisa põem em relevo:

> a avaliação e o acompanhamento do afásico, sob uma dinâmica heurística que produz conhecimento de processos de significação verbais e não verbais. Instrui e produz um (re)conhecimento mútuo de dificuldades e soluções, encontradas na interlocução e dialogia: lugar em que se cruzam discursos e por onde circulam outros sistemas semióticos que partilham com a língua a produção e compreensão de sentidos. (COUDRY, 2002, p.102)

Assim, conduz-se à percepção da importância de considerar o "dado-achado" que resulta da articulação teórica a respeito do objeto em investigação juntamente com a avaliação e acompanhamento dos processos linguísticos e cognitivos envolvidos em um "movimento teoria-dado-teoria" (COUDRY, 1996), a teoria conduz ao caminho do dado e o dado alimenta um caminho para discutir e fundamentar a teoria.

Nos dados do estudo de caso que aqui se apresenta, evidencia-se a parafasia e a paragrafia e, na análise dessas ocorrências, parte-se de um universo que as considera como "uma perturbação da linguagem em que a palavra apropriada é

substituída por uma outra não apropriada que tem no entanto uma certa relação com a palavra exacta" (FREUD, 1891, p. 9). Luria (1974) define as parafasias como a "substituição de palavras necessárias por outras de significado ou estrutura semelhantes." (LURIA, 1974, p.278) e nesse contexto amplia-se a esfera conceitual para as paragrafias, quando se remetem às substituições no terreno da escrita.

Nesse sentido, esclarece-se que "[...] a parafasia observada em alguns doentes não se distingue em nada daquela troca ou mutilação de palavras que quem é saudável pode encontrar em si próprio em caso de cansaço ou de atenção distraída ou sob a influência de estados afetivos que o perturbam (...)" (FREUD, 1891, p. 9). O que se tem como distintivo entre o normal e o patológico é o evento neurológico e o grau de incidência dessas parafasias que vai além das trocas esporádicas que podem acontecer em um sujeito dentro de padrões de normalidade.

Freud (1891) associa a parafasia à funcionalidade reduzida do aparelho funcional da linguagem e, acrescenta que esse aparelho "dispõe de uma tal riqueza de expressões sintomáticas que só dele podemos esperar a revelação, através do tipo de perturbação funcional, não só da localização mas também da natureza da lesão." (FREUD, 1891, p.15).

Nessa perspectiva, o aparelho da linguagem é constituído de associações e a palavra é concebida como unidade funcional da linguagem que representa "uma complexa representação que consiste nas imagens mencionadas ou, por outros termos, à palavra corresponde um intricado processo associativo em que vêm a entrar os elementos já mencionados, de providência visual, acústica e cinestésica." (FREUD, 1891, p. 46). Assim, o significado da palavra provém da associação à ideia que esse objeto representa (pelo menos é o que Freud constata com os substantivos) e essa ideia ou conceito associa-se a outro complexo de associações com as mais diversas impressões visuais, auditivas, táteis e cinestésicas.

As manifestações do sujeito afásico em questão remetem a representações fonéticas, fonológicas e isso não deve ser deixado de lado. Neste ponto, pode-se empreender esforços para compreender as questões que perpassam este caso e os caminhos que podem ser direcionados a partir da avaliação e interação com esses dados.

A Fonética e a Fonologia, áreas da Linguística com campos de estudo relacionados, mas com objetivos independentes, são requisitadas neste estudo para sub-

sidiar a análise das parafasias e paragrafias evidentes na fala do sujeito afásico RG. Esse subsídio é importante por fornecer uma base teórica que conduza o estudo dos sons da fala, uma vez que, a Fonética preocupa-se com o estudo físico e fisiológico dos sons, de forma descritiva e a Fonologia busca interpretar como os sistemas de sonoros são constituídos, detendo-se aos sons capazes de distinguir significados, ao valor do som no sistema, que são os fonemas.

Esse esclarecimento instiga a busca por evidências nos dados remetendo a novos direcionamentos para as particularidades deste estudo de caso de afasia, inferindo sobre as trocas realizadas pelos afásicos tanto na oralidade quanto na escrita.

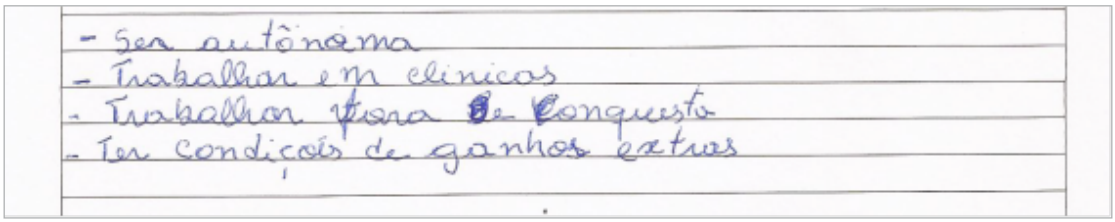
Teoria-dado-teoria: o sujeito afásico RG, as parafasias e as paragrafias

Para analisar fenômenos fonético-fonológicos evidenciados na linguagem em funcionamento do sujeito afásico RG, toma-se dados da fala e da escrita obtidos durante o acompanhamento longitudinal.

Na situação enunciativo-discursiva intitulada “Vora/Fora” [7], resgatada a seguir, por exemplo, RG e Iic conversam sobre o curso de Massoterapia que RG começou a fazer. Iic pede a RG que registre por escrito as metas que pretende alcançar com o curso.

Situação enunciativo-discursiva 02/05/2012

Quadro 1: Dado 1: Vora/Fora



7. A análise dos dados à luz da Fonética e da Fonologia obteve uma significativa contribuição da Profª. Drª. Vera Pacheco no Laboratório de Pesquisa em Fonética e Fonologia (LAPEFF) da UESB.

Transcrição:

- *Ser autônoma*
- Trabalhar em clinicas
- Trabalhar (f)vora de Conquista
- Ter condições de ganhos extras

Nessa situação enunciativo-discursiva, RG depara-se com uma dificuldade para selecionar os grafemas para escrever a palavra “fora” no terceiro enunciado. Primeiramente, registra a forma “vora”, dá uma pausa, retoma por si só a escrita e corrige automaticamente retocando um “f” no lugar do “v” para registrar a palavra “fora”. O que fica latente é que a situação vivenciada pelo sujeito afásico direciona para as possibilidades da língua, já que diversos elemento de uma mesma natureza podem se apresentar em determinado lugar, como aponta Cagliari, 2002, criando ou não palavras novas.

Ao deparar com a dificuldade de seleção e optar por uma escolha que não é adequada, RG não faz algo impossível para a língua, pois respeita-se os princípios desse sistema. Oscilando entre [v] e [f], perpassa-se por um terreno comum, ambas são fricativas lábio-dentais, o que as distingue é apenas a sonoridade.

A pausa de RG, a retomada da palavra e o ajuste feito na escrita levam a supor sobre a força do sistema. A correção por parte do falante confirma a percepção de que os segmentos em questão são fonemas no português, por isso, opositivos e contrastivos, não podendo ser comutados indistintamente.

O momento “fotográfico”, registrado no dado da escrita de RG, pode ilustrar o processo normal de seleção psíquica que se realiza para emitir as ideias. Cabe, ainda estabelecer um aproximação entre afásicos, que deixam de exercer a língua, e crianças com sua entrada na língua escrita (COUDRY; BORDIN, 2012), essa teorização baseia-se em práticas com a linguagem envolvendo a fala, leitura e escrita que se somam à teorização desenvolvida atualmente pela ND à luz de Jackson, Freud e Jakobson.

Dados de fala e escrita de crianças apresentados por Coudry e Bordin (2012) revelam ocorrências semelhantes aos do sujeito afásico RG como: “CS: Eu fui na *sorfeteria* comprar *sorfete*.” na tentativa de dizer “Eu fui na *sorveteria* comprar *sor-*

vete.". Nesse sentido, as autoras esclarecem que a falta de memória conduzem a rearranjos que podem englobar associações motoras, sonoras e a sua representação gráfica.

Alguns fenômenos que esses sujeitos (afásicos e crianças) sublinham em dados de fala e de escrita podem ser esclarecidos por meio dos processos fonológicos que, de acordo com Cagliari (2002), são caracterizados por regras que explicam as alterações sonoras nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente.

Esses indícios esclarecem, segundo Abaurrre e Coudry (2008), que os afásicos trazem à tona o que é constitutivo da sua nova relação com linguagem e a criança sublinha o que é próprio do processo de aquisição da linguagem.

Para apresentar esses aspectos no acompanhamento do sujeito afásico RG, elenca-se os processos fonológicos que se destacaram nos dados da sua linguagem em funcionamento e que representam fatos da língua dentro de situações cotidianas da linguagem. É incidente, nesse contexto, a presença de processos fonológicos como: a) assimilação: "quando um som torna-se mais semelhante a outro, que lhe está próximo, adquirindo uma propriedade fonética que ele não tinha" (CAGLIARI, 2002, p. 99) e um tipo especial de assimilação, a harmonia vocálica, "que faz com que vogais tornem-se mais semelhantes entre si" (CAGLIARI, 2002, p. 104); b) metátese: "fenômeno que troca um segmento de posição dentro de morfemas" (CAGLIARI, 2002, p. 101); c) epêntese: "quando há o acréscimo de um segmento à forma básica de um morfema" (CAGLIARI, 2002, p.100); e d) síncope: quando ocorre a eliminação de segmentos átonos.

Sobre esses fenômenos que estão ligados à fala que se realiza "[...] através de uma cadeia de sons, produzindo um contínuo sonoro de qualidades variáveis ao longo do tempo." (CAGLIARI, 2002, p. 27), é importante demarcar que é previsível que alguns sons se modifiquem por força do ambiente em que se encontram. Essa relação modificadora entre ambiente e som "[...] tem por finalidade fazer com que um som seja mais semelhante aos que o influenciaram ou, pelo contrário, fazer com que um som seja diferenciado de seus vizinhos." (CAGLIARI, 2002, p. 27). A ênfase nas deduções apresentadas remete, também, aos traços distintivos que "[...] são propriedades mínimas, de caráter acústico ou articulatório, como 'nasalidade',

‘sonoridade’, ‘labialidade’, ‘coronalidade’, que de forma coocorrente, constituem os sons da língua.” (BISOL, 2005, p. 17).

Considera-se, ainda, os trabalhos desenvolvidos pelo modelo teórico linear a partir de Chomsky e Halle (1968), estudiosos da Fonologia Gerativa Padrão, que caracterizam esses traços, no nível fonético, como as escalas físicas que descrevem aspectos da fala num conjunto físico e restrito. Já no nível fonológico, esses traços representam “marcadores classificatórios abstratos”, que identificam os itens lexicais da língua de forma binária e limitada para que ocorra o funcionamento da língua. Segundo Bisol (2005), o estudo dos traços distintivos tem uma relevância por servir como “[...] instrumento formal para mostrar a naturalidade do funcionamento dos sistemas linguísticos.” (BISOL, 2005, p. 26).

RG desencadeia em sua fala uma série de indícios que revelam as marcas da afasia. No dado que segue, RG fala sobre uma tia na situação enunciativo-discursiva e relata um episódio em que essa tia teve uma dor de cabeça e a sua mãe faz uma brincadeira dizendo que ela deveria utilizar um martelo para amenizar a dor. Ao fazer o relato, RG expõe as formas “Tarmelinho/tarmolinho/termolinho” que vieram à fala no lugar de martelinho.

Situação enunciativo-discursiva 26/08/2011

Quadro 2: Dado 2: Tarmelinho/tarmolinho/termolinho.

Turno	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre condições do enunciado não verbal
1	RG	É. Pensa aí que ela dá com, combate de tudo. Aí ela falou assim minha cabeça tá doendo. Aí eu falei assim tá doendo, N? Ela falou assim tá e mainha falou assim eu vou lhe dar um ta, é / Eu vou lhe dar um tarmelinho, um tarmelinho.	Relata o episódio entre risos.	
2	Iic	O que que é tarmelinho?		
3	RG	Tarmelinho. Aí fiquei TAR-ME-LI-NHO. Aí mainha falou 'o que que é tarmelinho?' Eu falei tarmelinho, mainha. Tu, tu, tuc. Mainha falou tarmolinho? É tarmolinho, mainha. Aí eu olhei pra mainha e falei como é que negoça assim que é pra bater num prego. Eu falei termolinho. Não é termolinho. Ela falou martelo e eu cá, cá, cá e comecei a rir. E aí depois eu imagino um martelo na cabeça de N, tuc, tuc. Aí mainha falou você não está normal, não. Sabe o que é isto? É a ansiedade da perícia.		Tenta reproduzir o som de batidas e simula batidas na mesa.

Ao empregar as formas “tarmelinho, tarmolinho, termolinho” para “martelinho”, pode-se elencar algumas observações diante dos ajustes sonoros realizados por RG. Em “tarmelinho”, ocorre uma metátese/permuta, entre [m] e [t]. No caso de “tarmolinho”, pode-se argumentar por uma assimilação de [e] por [o], dada a influência do traço da consoante [m]. Vogal não arredondada média [a] realiza-se como vogal arredondada média [o] por influência da nasal bilabial [m]. Ao realizar a vogal arredondada, tem-se uma produção em que vogal e consoante se caracterizam pelo envolvimento dos lábios.

Na forma “termolinho”, supõe-se uma assimilação em que a vogal [a] realiza-se como [e] em proximidade [t]. A vogal deixa de ser realizada como central ou posterior para ser realizada de forma mais anterior por influência da consoante alveolar que tem sua zona de articulação na área mais anterior do trato vocal.

Nesse sentido, Jakobson (1970) reitera que “As perdas e compensações na afasia lançam novas luzes na inter-relação dos elementos chamados cognitivos e expressivos na língua.” (JAKOBSON, 1970, p. 45). Desse modo, o contexto patológico permite visualizar o processo como o sujeito se move na língua, como trabalha sobre os seus recursos para produzir a linguagem, uma atividade heterogênea e multifacetada. Ou seja, o modo como o sujeito lida com seus déficits é singular. Por isso, podemos encontrar sujeitos com uma mesma lesão e com características linguísticas diferentes.

Ao reunir esses dados e essas análises, pode-se ter uma noção de quanto a abordagem fonética e fonológica pode ser útil nos estudos de casos de afasia. As manifestações linguísticas do sujeito afásico passam a ser analisadas dentro das possibilidades da língua e da linguagem, em construções que revelam o caminho trilhado pelo afásico.

Considerações finais

O que se constitui neste trabalho é um mapa da subjetividade, das parafasias, das paragrafias e da afasia que se evidenciam no estudo de caso do sujeito RG em um mergulho no viés da Fonética e da Fonologia como suporte para compreender as produções orais e escritas do sujeito e sua relação com o funcionamento da língua sob o olhar linguístico e as bases da Neurolinguística Discursiva.

Compreende-se, neste contexto, que as parafasias e as paragrafias, mesmo que persistam na trajetória deste sujeito, podem encontrar uma direção por meio do favorecimento de alternativas para reelaborá-las. A reflexão em torno da questão do sujeito alerta para o fato de que tudo que se compartilha com o sujeito afásico refletirá em experiência para ele, pois o sujeito se constitui através da linguagem e a linguagem vai sendo constituída pelo sujeito através das experiências que envolvem o outro.

Ao analisar os dados de oralidade e de escrita, obtém-se a revelação de que as construções aparentemente descabidas ou sem sentido ganharam uma lógica, a da língua. A união de todos esses aspectos conduz a confirmação da hipótese que defende que a língua oferece recursos que possibilitam aos sujeitos afásicos a mobilização das suas dificuldades e que a linguagem, que permeia o humano, possibilita a utilização de sistemas alternativos de significação, e, ainda, reforçar o papel das interações neste processo, valorizando a subjetividade. A linguagem vem reafirmar o seu caráter constitutivo no estudo desses dados. Mesmo com as limitações que a afasia pode trazer, existe a linguagem, língua e, consequentemente, um sujeito.

Referências

ABAURRE, M.B.M.; COUDRY, M.I.H. *Em torno de sujeitos e de olhares.* Estudos da Língua(gem), 2008; v. 6, n. 2: p. 171-191.

BISOL, L. (Org.) *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.* 3ª ed.. Porto Alegre: EDIPURS, 2005, p. 11-43.

CAGLIARI, L.C. *Análise fonológica:* Introdução à teoria e a prática com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de letras, 2002.

COUDRY, M.I.H. *Diário de Narciso:* discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 205 p. Edição consultada: 2001.

_____. *Neurolinguística Discursiva:* afasia como tradução. Estudos da Língua(gem), 2008; 6: p. 9-38.

_____. O que é dado em Neurolingüística. In: CASTRO, M.F.P. (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem.* Campinas, SP: Editora Unicamp, 1996, p. 179-194

COUDRY, M.I.H; BORDIN, S.S. Afasia e infância: registro do (in)esquecível. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 54.1, Campinas, Jan./Jun., 2012, p. 135-154.

FREUD, S. *A interpretação das afasias.* Lisboa: Edições 70, 1891. (Edição consultada: 2003)

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: _____. *Lingüística e comunicação.* São Paulo: Cultrix, 1969. p. 34-62. (Edição consultada: 1999)
_____. A afasia como um problema lingüístico. In: LEMLE, M. (Org.). *Novas perspectivas lingüísticas.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1970, p. 43-54.
LURIA, A.R. *Fundamentos de Neuropsicologia.* Tradução de Juarez Aranha Ricardo. Rio de janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974. 344p. (Edição consultada: 1984)
MORATO, E.M. Neurolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras.* São Paulo: Cortez, 2001, p. 143-169.

SESSÃO TEMÁTICA

PEGO NESTA HUMILDE E FRACA PENA PARA DAR-TE AS MINHAS NOTÍCIAS: O USO DA DÊIXIS EM CARTAS AMOROSAS DE PERNAMBUCANOS COMO MARCA DE COMUNICAÇÃO FACE A FACE

ELIZABHETT CHRISTINA CAVALCANTE DA COSTA[1]

Salutatio[2]

> *"[...] Língua de cartas é língua em mangas de camisa e pé-no-chão – como a falada [...]"* – Monteiro Lobato, São Paulo, 07 de novembro de 1904.[3]

Ao pensarmos em contexto, a suposta primeira definição que nos vem à mente é a relação que existe entre texto – seja ele oral ou escrito – e a situação de elocução. Nesse sentido, visa-se, aqui, atentar o olhar para o fenômeno que Levinson (2007 [1983]) diz ser o que, na estrutura da língua, manifesta, com mais evidência, a relação entre a língua e o contexto: a dêixis. Esta, por sua vez, tem seu étimo emprestado do grego que significa apontar ou indicar e, no seu foco de estudo, estão abarcados o uso dos pronomes de primeira e segunda pessoa, do tempo verbal, dos demonstrativos, dos advérbios de tempo e lugar, entre outros "traços gramaticais ligados diretamente às circunstâncias da enunciação" (LEVINSON, 2007[1983], p. 65). Nessa relação entre contexto e língua, a dêixis

1. Mestranda em Linguística da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/ PPGL. E-mail: elizabhettcosta@hotmail.com

2. Os títulos das seções correspondem aos nomes da estrutura retórica grega da carta pessoal (COSTA, 2012). Neste caso, o *Salutatio* (saudação) está representando a Introdução.

3. Trecho da carta destinada ao amigo Godofredo Rangel, retirado da Coletânea de Cartas "A barca de Gleyre" (1944).

> "[...] diz respeito às maneiras pelas quais as línguas codificam ou gramaticalizam traços do contexto da enunciação ou do evento de fala e, portanto, também diz respeito a maneiras pelas quais a interpretação das enunciações depende da análise desse contexto de enunciação" (LEVINSON, 2007[1983], p. 65).

De igual modo, é fundamental salientar – mesmo que, nesta discussão, não haja o aprofundamento desta questão – que existe um limiar em relação ao lugar que a dêixis ocupa, se é o campo da Pragmática ou da Semântica. Em relação à inclusão da dêixis neste último campo, deve-se ao fato desse fenômeno, muitas vezes, está tão gramaticalizada nas línguas naturais que acabam atribuindo-o todos os aspectos convencionais do significado. Entretanto, por questões metodológicas, aqui, assume-se a dêixis como pertencente ao domínio da Pragmática devido, justamente, à relação que há entre língua e o contexto de uso e, também, por a Pragmática abarcar os aspectos da estrutura e do significado que a semântica vericondicional não engloba na sua teoria.

O presente artigo, portanto, propõe-se a discutir o fenômeno da dêixis através da breve análise de 12 cartas de amor trocadas entre um casal de noivos pernambucanos, 6 cartas do escrevente *J* [4] e 6 cartas da escrevente *N*, estando compreendidas entre os anos de 1949 a 1952 (século XX). Essa discussão tem em vista a premissa de que o uso da dêixis contribui para que haja a proximidade comunicativa tanto entre os missivistas quanto no aspecto linguístico-discursivo do próprio gênero. Dessa forma, esta análise insere-se na perspectiva da sócio-história do português no que diz respeito ao aporte teórico de proximidade comunicativa (KOCH & OESTERREICHER, 1985, 2006 [1990]; MARCUSCHI, 2008) e no viés da Pragmática, no tocante à relação entre língua e contexto através do processo dêitico (LEVINSON, 2007 [1983]).

4. Preserva-se a identidade dos missivistas que cederam as cartas ao PHPB-PE (Projeto para História do Português Brasileiro – Pernambuco), coordenado pela professora Pós-doutora Valéria Severina Gomes.

Captatio benevolentiae[5]

Conforme a definição estabelecida por Eugênio Coseriu (1979, p. 279) sobre a linguagem humana ser: "[...] uma atividade humana *universal* que se realiza *individualmente*, mas sempre seguindo técnicas *historicamente* determinadas[...]"[6], Schlieben-Lange (1993[1983]) defende nos estudos linguísticos o lugar da história das línguas e da história dos textos – este (o texto), na época, utilizado sobretudo em estudos de perspectiva filológica, não sendo abarcado, portanto, até mesmo em estudos sobre mudança linguística, a mudança dos gêneros ou textos.

Ao revisitarem os três níveis da linguagem humana, definidos por Coseriu, e desenvolverem o conceito de Tradições Discursivas (*Doravante*, TD), Koch (1997), Oesterreicher (1997) e Koch e Oesterreicher (2006 [1990]) destacam que a fala pertence ao nível Universal e neste nível compreende-se as ações históricas do falante, contidas neste nível estão as relações de *referenciação* a um objeto, de predicação sobre o objeto; de *orientação dêitica*, de *contextualização* dos enunciados e o fato de *assumir e compartilhar papéis na comunicação*. Nesse sentido, a respeito da relação entre contexto de enunciação e escolhas linguísticas dos escreventes, defende-se que a dêixis é um fenômeno linguístico-discursivo que evidencia, no gênero carta pessoal e na relação entre os missivistas, o que Koch & Oesterreicher (1985) denominam de proximidade comunicativa.

Para entender este conceito, é preciso voltarmos ao que designam os termos fala/oral e escrita/escritural. *À priori*, esses termos irão designar a materialização de expressões linguísticas que, por sua vez, serão manifestadas na forma de sons (fônico) e de signos escritos (gráficos). Como bem afirmam Koch & Oesterreicher (1985), esta definição, embora possível, não atende à complexidade da problemática acerca do que o autor denomina de escrituralidade e oralidade, pois existem expressões que são realizadas foneticamente, porém sua configuração linguística é apenas uma

5. O *Captatio benevolentiae* (captação da benevolência), neste artigo, corresponde a fundamentação teórica.

6. Destaques realizados pela autora deste artigo.

espécie de "intuição de oralidade"[7], como em orações fúnebres e explicações de um guia turístico. Em contrapartida, há expressões realizadas graficamente que serão pouco prováveis de ter correspondência à ideia que se tem de escrituralidade por conter elementos da fala – anotações de aulas e a carta pessoal, por exemplo.

No tocante à questão acima destacada, Ludwig Söll (1974, apud, KOCH & OESTERREICHER, 2006 [1990]) diferencia o *meio* de realização fônica/gráfico da *concepção* de língua falada/escrita. A concepção concerne na configuração linguística da expressão, como a planificação sintática, a coerência textual. Sendo assim, por saber que não há uma plena equivalência entre meio e concepção, Koch & Oesterreicher (1985) veem a necessidade de compreender os aspectos universais da oralidade e da escrituralidade como um *continuum*[8]. Este conceito foi revisitado e adaptado por Marcuschi (2008, p. 192) e, ao trazer o exemplo do poema declamado, deixa claro que é um *texto escrito oralizado*, pois, necessariamente, não se torna uma linguagem falada no ato da declamação e, nesse sentido, "a concepção (escrita ou oral) indica o meio originário de produção, mas não a natureza do ato cognitivo de criação", como bem mostra o gráfico abaixo:

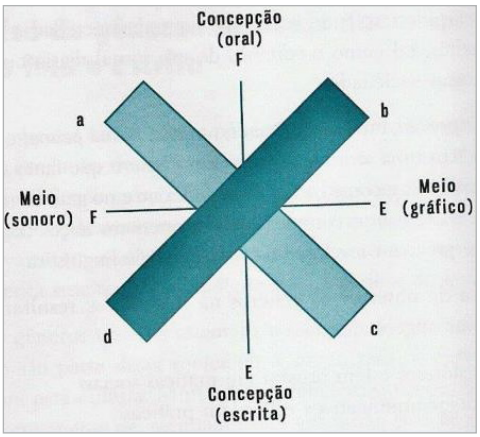


Fig.1- Continuum fala-escrita (MARCUSCHI, 2008, p. 192)[9]

7. Para melhor compreender o termo, ler Koch & Oesterreicher (2006 [1990], p. 2).

8. Ver também Marcuschi (2008, p.190-197).

9. Na representação do gráfico da fig. 1 [a] corresponde ao domínio do tipicamente falado; [c] é a contraparte de [a] e representa o tipicamente escrito; [d] e [b] são os domínios mistos no quais ocorrem as mesclagens de modalidades, cf. Marcuschi (2002, p. 192).

Por isso, destaca-se que a presente análise não compreende a carta pessoal como uma simples transposição do meio fônico (concepção oral) para o meio gráfico (concepção escrita), mas sim, considera-se o gênero em sua escrituralidade referente à realização no meio gráfico e, ao mesmo tempo, à apresentação de traços da oralidade. (KOCH & OESTERREICHER, 2006 [1990]).

Desse modo, para a análise da proximidade comunicativa, considerou-se na observação geral das cartas, para além da dêixis, as condições comunicativas[10] estabelecidas por Koch e Oesterreicher (2006 [1990]) referentes ao gênero carta pessoal (*Ver fig. 2*):

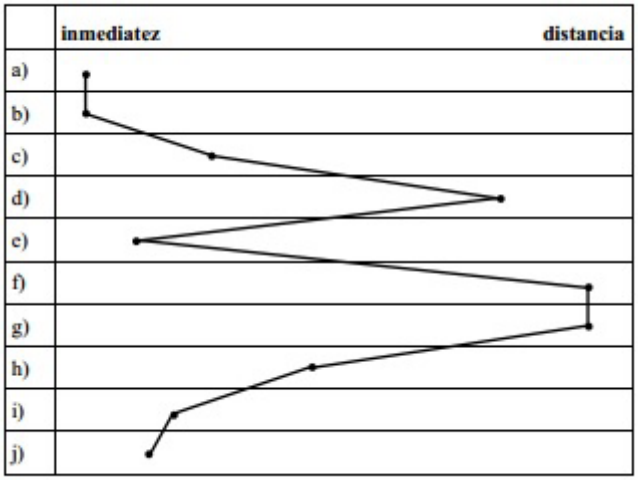


Fig. 2 – Valores paramétricos comunicativos da carta pessoal retirado de KOCH; OESTERREICHER (2006 [1990], p.6)

Os *valores paramétricos comunicativos da carta pessoal* (figura 2) segundo as condições comunicativas são:

10. As condições comunicativas referem-se ao grau de: (a) publicidade; (b) familiaridade entre os interlocutores; (c) implicação emocional; (d) ancoragem nos atos comunicativos na situação e na ação; (e) campo referencial (distância de objetos e pessoas referidos em relação à origem do falante (destinatário)); (f) imediatez física entre os interlocutores; (g) cooperação entre os interlocutores; (h) dialogicidade; (i) espontaneidade e, por fim, (j) fixação temática.

a) privacidade;
b) familiaridade entre os interlocutores;
c) implicação emocional relativamente forte;
d) ausência de ancoragem na situação, talvez uma ancoragem limitada na ação;
e) em princípio, impossibilidade de dêixis centrada na *origem* do falante;
f) distância física;
g) impossibilidade de cooperação na produção;
h) dialogicidade estritamente regulada (*intercâmbio* de correspondência);
i) espontaneidade relativa;
j) desenvolvimento temático livre.

Seguindo essa perspectiva, a análise a seguir tentará mostrar a contribuição da dêixis na evidenciação de uma comunicação face a face que se estabelece entre os missivistas no gênero carta pessoal. Sem deixar de considerar o que Pessoa (2002) ressalta sobre a carta pessoal ser um gênero extremamente significativo para os estudos na perspectiva da história da língua, sobretudo por abarcar na sua forma e conteúdo possíveis mudanças da língua, além de evidenciar mudanças no texto, como a própria função da carta pessoal em diferentes momentos históricos e, até mesmo, a contribuição desse gênero na formação de outros.

Narratio[11]

Optou-se, então, pela abordagem descritiva da dêixis sabendo que há escassez em pesquisas nessa área. Dessa forma, fundamenta-se em Levinson (2007 [1983]) e, portanto, considera-se para esta análise os a seguintes tipos de dêixis: de pessoa, de lugar, de tempo, de discurso ou texto e a dêixis social. Para compreender a dêixis, é importante salientar que o centro dêitico está em constante mudança, pois ancora-se em determinados pontos do acontecimento comunicativo e sobretudo na enunciação do falante.

11. O *Narratio* (desenvolvimento) refere-se à seção analítica deste artigo.

O centro dêitico irá mudar de acordo com a mudança de interlocutor (escrevente) e, nesse sentido, a dêixis de pessoa é responsável pela codificação do papel dos escreventes no ato discursivo da enunciação. Esta nada mais é do que a referência gramaticalizada sobre si. Como podemos observar em *(1)* e *(2)*, o escrevente *J* ao iniciar a carta omite a realização da primeira pessoa, provavelmente, isso ocorreu para tirar o foco de si (remetente) e focalizar no proferimento do sujeito interlocutor (destinatário).

> (1) Querida N. a paz do senhor | Dos poucos momentos di minha| vida a legria. O maior| foi *este* em que *pego nesta*| umiulde pena para ti dizer| que foui bem di viagem [...]" – *abril de 1949, de J para N.*

> (2) Qeuridinha *N*. A paz do Senhor || [fol.1r] *N*. e com o maior pra[zer] [ilegível] *pego nesta* fraca| pena para responder a tua a dorada cartinha qeu| [v]eio-me sartisfazer-mi a minha auma qeu tanto *esp[erei* [...] – *07 de março de 1950, de J para N.*

Em (3) e (4) também ocorre a omissão da primeira pessoa, como em "fiquei". Ao passo que em "tu vem" a escrevente N focaliza no interlocutor e, logo depois, retoma a focalização da referência para si. Essa retomada pode ser um indício do que ocorre na comunicação face a face, em que o centro dêitico desloca-se imediatamente de um interlocutor para outro e, esse imediatismo, à priori, não ocorre na carta de amor, pois o Tempo de Codificação (TC) da mensagem da carta é diferente do seu Tempo de Recepção (TR) – como denomina Fillmore (1971) e como veremos na dêixis temporal. A primeira pessoa foi constantemente omitida quando se queria focalizar no interlocutor para quem era dirigida a missiva, enquanto a realização do pronome de primeira pessoa focaliza em si, na tentativa de estabelecimento da amizade/intimidade no interior do narratio (COSTA, 2012). Logo, observa-se a dêixis de pessoa sendo usada como um recurso para auxiliar na ideia de proximidade entre os missivistas.

(3) *ØFiquei* muito alegre em| saber que *tú <u>vem</u>* passar são joão comigo| manda-me dizer o dia porque se for po- | ssivel *eu <u>vou</u>* te esperar[...] – *12 de maio de 1949, de N para J.*

(4) [...] Queridinho paz do Senhor || Z.[12] ao faser *esta* é | parar diser-te que *Ørecebi* a | sua cartinha e *Øfiquei* alegre | apesar de ter sido pequena | mas *eu* me conformo por-| que sei que *você* ainda se | lembra mim [...] – *18 de julho de 1950, de N para J.*

O interior do *narratio*, isto é, o desenvolvimento do texto, em que Costa (2012) afirma ser a parte na qual os escreventes irão articular o assunto da carta, é o lugar que estará uma das principais funções sociais da carta: o estabelecimento da amizade. Desse modo, percebeu-se que nas 12 missivas a dêixis de pessoa contribui não só para o estabelecimento da amizade, mas também para o grau de intimidade da relação. Segundo Brown & Gilman (1960), essa intimidade é percebida nas relações de igualdade, ou seja, de simetria (amizade) ou simetria-solidária (casal) e notória nos pronomes, em que, por exemplo, o *Tu*, nesse viés, outorgaria o lugar da intimidade e o *Você*, teria caráter cerimonioso, o lugar de poder e respeito entre os interlocutores. Nessa perspectiva, estudos como os de Rumeu (2013) e Gomes (2014) têm mostrado o *Você* ocupando e concorrendo o lugar da intimidade, isto é, o lugar de segunda pessoa do discurso, como em *(3)*, *"tu vem"*[13], que tem como resquício a perda morfológica de segunda pessoa e consequente mistura com o paradigma de Você.

Nesse caso, nas cartas de amor, esse estabelecimento da amizade e intimidade ocorrem através na consolidação do contato servindo para manter o nível de proximidade do casal que está em um relacionamento à distância; sendo assim, o estabelecimento da intimidade acontece com auxílio do fenômeno dêitico, através da expressividade emocional de elementos linguísticos ou composicionais da carta,

12. Z é a abreviatura do apelido de J.

13. A não concordância seria um resquício de Você concorrendo o lugar de segunda pessoa do discurso.

como o vocativo. A dêixis discursiva ou textual[14] apresenta-se nas cartas desses escreventes como um fenômeno que contribui para a implicação emocional das expressões linguísticas, fazendo referência ao domínio discursivo no qual o enunciado está ancorado no momento do ato da enunciação – *Ver exemplos abaixo*.

> (5) [...] Z. a paz do Senhor| Querido Z. é *nesta*| trade em que se mostra| silencio [...] – *22 de julho de 1949, de N para J.*
> (6) [...] Saudação N. A paz do| Senhor |[fol.1r] N. venhor por meio *destas* li[nh]as darte minha nuticias| Q*eu estou* gozando Saude [...] **–** *28 de 1952, de J para N.*
> (7) Querida N a Paz do Senhor| N. *neste* momentos mais ipetuoso das maiores saudade| em que Øcommeço a distribuir uma aprte das doures e angustias| que viver enzolando o meu coração[...] – *15 de novembro de 1949, de J para N.*

Avançando no que diz respeito à dêixis social, esta é codificação de diferenças sociais dos escreventes nos papéis sociais que desempenham, ou seja, trata-se da hierarquização das relações (BROWN & GILMAN, 1960). Segundo Levinson, essa hierarquização, muitas vezes, vem codificada através de escolhas dos pronomes pessoais, ou ainda, de expressões tratamentais. Através da observação analítica das missivas, não se pode dizer há uma hierarquia de tratamento na relação dos missivistas devido ao tratamento igualitário que se estabelece na relação entre o casal *J & N.* Sobre esse ponto, pode-se dizer que, nas cartas de amor analisadas, a dêixis social está intimamente ligada à escolha da dêixis de pessoa, isso corrobora a afirmação de Levinson (2007 [1983]) ao dizer que "os papéis sociais são codificados na linguagem pelos pronomes e sua respectiva concordância"[15].

---

14. Ressalta-se que a dêixis discursiva é um fenômeno diferente da anáfora, esta corresponde ao processo co-referencial. Sobre essa questão, ver Cavalcante (2000).

15. O fato das formas tratamentais não terem sido empregadas com sua respectiva concordância, diz respeito ao próprio perfil social dos escreventes, sobretudo, ao grau de escolaridade, pois os dois escreventes cursaram até a 5ª série do ensino fundamental.

Destaca-se que a dêixis de lugar é responsável por codificar as localizações espaciais do escrevente ao destinatário, distinguindo o que está próximo do escrevente (proximal) e o que está perto do destinatário (distal ou não proximal). Distinções estas codificadas nos demonstrativos “este”/”aquele” e nos advérbios dêiticos de lugar “aqui”/”lá”. Já a dêixis de tempo está ancorada no tempo de enunciação e, nesse sentido, como vimos anteriormente, o TC é diferente do TR na carta pessoal. Assim, observou-se que a dêixis de tempo e lugar nas cartas de amor de *N*, muitas vezes, estão inter-relacionadas, como em *(8)* e *(9),* indicando ancoragem referencial no tempo-espaço do ato comunicativo e também para situar o contexto do assunto da missiva**.**

> (1) [...] o culto da**|** *segunda-feira* foi uma bemça eu| não sei le explicar [...] Z eu recebi sua| carta no dia 2 sim Z eu fui a| su terra condado no dia 28 eu passei| a *tarde lá* eu e mais 5 irmães o nume-|ro do meu hino é 357 [...] se não fosse tão| *longe* eu tinha mandado um prato| pra você [...] – *4 de julho de 1949, de N para J.*

> (2) [...] *quando* es|crever pra mim escreva| com o endereço da casa| de M. que eu recebo| o Endereço é este|| Rua [...] *eu* passei *uma*| *semana* en condado [...] sua mãe e| D. foi lá em casa| e eu fiquei com as sua| irmães. fim||[espaço] *agora* é fim mesmo| Desculpe os erros e as letas [...]. – *22 de julho de 1949, de N para J.*

> (3) [...] cauzoume uma grande tristeza | em *ver* você se *ausentar* de mim por | tantos dias *agora vejo-me* tão enzo-| lada sem tua presença. [...] mas é assim mesmo me conformo | porque ja esta mais perto de *nós* **|** *viver-mos* juntinho [...]. – *8 de Maio de 1950, de N para J.*

Ademais, em *(10)*, sobre o tempo verbal averiguou-se que os verbos no infinitivo e o tempo presente estão interligados a advérbios dêiticos de tempo atuando nas cartas para a implicação emocional no interior do *narratio.* O infinitivo pessoal, como em “nós vivermos juntinho”, na maioria das vezes, nas cartas, aponta para assuntos que indicam planos futuros do casal, ou seja, não se ancora nem no

momento presente da enunciação nem em uma ação passada realizada e relatada pelo escrevente (enunciador). Em contrapartida, constatou-se nas missivas dos dois escreventes a presença do tempo presente projetado no TR do destinatário, dessa maneira, vê-se a dêixis de tempo atuando como recurso de proximidade comunicativa.

Petitio & peroratio[16]

Neste artigo vimos brevemente como a dêixis evidencia a relação entre língua e contexto na carta de amor de um casal pernambucano, sobretudo, contribuindo para estabelecer a proximidade comunicativa entre os missivistas através da implicação emocional de certas expressões linguístico-discursivas. O enfoque deste artigo foi na ancoragem contextual através do campo dêitico presente na carta pessoal no estabelecimento da proximidade comunicativa entre interlocutores e, com isso, foram obtidos os seguintes resultados: I. a dêixis de pessoa como principal marca de proximidade comunicativa, atuando para a intimidade e estabelecimento da amizade sobretudo no interior do narratio; II. a dêixis de lugar relacionada à de tempo e tendo como ancoragem o contexto enunciativo do emissor da missiva; III. a dêixis de tempo projetada no presente do TR do destinatário; e, portanto, foram esses os principais elementos dêiticos favorecedores para a comunicação face a face das missivas de amor do casal pernambucano *J & N.*

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2003.

BROWN, R.; GILMAN, A. The pronouns of power and solidarity. *In:* SEBEOK, T. A (eds.). *Style in Language.* Cambridge: Massachusetts, The MIT Press, 1960. p. 253-276.

CAVALCANTE, M. M. A dêixis discursiva. *Revista de Letras*, n 22, v. 1, jan./dez., 2000. p. 47-55.

16. O *Petitio* e *Peroratio* (pedido e despedida – ou conclusão da carta –, respectivamente) corresponde à conclusão do presente artigo.

COSERIU, E. *Sincronia, diacronia e história:* o problema da mudança linguística. Rio de Janeiro: Presença,1979.

COSTA, A. Ação – Formulação – Tradição: A correspondência de Câmara Cascudo a Mário de Andrade de 1924 a 1944, entre proximidade e distância comunicativa. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A (Orgs.). *História do português Brasileiro no Rio Grande do Norte:* análise linguística e textual da correspondência de Luís da Câmara Cascudo a Mário de Andrade – 1924 a 1944. Natal: EDUFRN, 2012.

FILLMORE, C.J. Toward a teory of deixis. *The PCCLLU Papers* (Departamento de Linguística, Universidade do Hawaii), 3-4, 219-241.

GOMES, V.S.; LOPES, C.R.S. Formas tratamentais em cartas escritas em Pernambuco (1869-1969): Tradição Discursiva e Sociopragmática. *In*: *Revista de Estudos da Linguagem (RELIN)*, UFMG, 2015.

KABATEK, J. Tradiciones discursivas y cambio linguístico. *In:* GUIOMAR, C.; KONSTANZE, J.; KAISER, D. e LOPES, C.R.S. (Eds.). *Sincronía y Diacronía de Tradiciones discursivas en Latinoamérica.* Frankfurt a.m.: Vervuert, 2006.

KOCH, P. Diskurstraditionen:zu ihrem sprachtheoretischen Status und ihrer Dynamik. In: Barbara Frank/Thomas Haye/Doris Tophinke (Hrsg.), *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*, Tübingen: Narr (ScriptOralia, 99), 43-79, 1997.

_____; OESTERREICHER, W. Oralidade y escrituralidad a luz de la Teoria del Lenguage. *In*:_____. *Lengua Hablada en La Romania: español, francés, italiano.* Madrid; Editorial Gredos, p. 20-42, 2006 [1990].

_____. Linguagem da Imediatez – Linguagem da Distância: oralidade e escrituralidade entre a teoria da linguagem e a história da língua. Munique: *Romanistisches Jahrbuch*, vol. 36, 1985, p. 153-174.

LEVINSON, Stephen C. *Pragmática.* Trad. Luís Carlos Borges, Aníbal Mari; revisão da tradução Aníbal Mari; revisão técnica Rodolfo Ilari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.* São
Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 190-197.

OESTERREICHER, W. "Zur Fundierung von Diskurstraditionen", *in*: Thomas Haye/Doris Tophinke (eds.), *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*, Tübingen: Narr, pp. 19–41, 1997.

PESSOA, M. B.. Da carta a outros gêneros textuais. In: DUARTE, M. E. L.; CALLOU, D (Orgs.). *Para a história do português brasileiro.* Rio de Janeiro: UFRJ/LETRAS FAPERJ,2002.p.198-205.

RUMEU, M. C. B. *Língua e sociedade:* a história do pronome "Você" no português brasileiro. Rio de Janeiro: Ítaca, 2013.

SESSÃO TEMÁTICA

POLISSEMIA NAS CONSTRUÇÕES X-EIR- DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA ANÁLISE BASEADA NA SOCIOLINGUÍSTICA COGNITIVA

NATIVAL ALMEIDA SIMÕES NETO[1]

Introdução

Este trabalho faz parte de um projeto de tese de doutoramento, provisoriamente intitulado "As construções X-ari- no latim e as suas correspondentes nas línguas românicas: um enfoque comparativo e construcional". É um desdobramento da minha dissertação de mestrado "Um enfoque construcional sobre as formações X-eir-: da origem latina ao português arcaico", defendida no ano de 2016, na Universidade Federal da Bahia. No mencionado projeto de doutoramento, analiso, inicialmente, a polissemia das construções *X-ari-* (*argentarius*, *operaria*, *ostiarium*, *ultrarius*, *zonarius*) no latim clássico. Depois sigo para o latim medieval e para as catorze construções correspondentes em sete línguas românicas, a saber: romeno, italiano, francês, catalão, castelhano, galego e português.

O texto que ora se apresenta está voltado para as construções X-eir- do português e nasce de uma crise teórico-metodológica deste autor que vos fala. Ao eleger a Linguística Cognitiva como aporte para a interpretação da polissemia, algumas questões vieram à tona: será que estou vendo polissemia onde não há? Será que os falantes não linguistas percebem essas categorias? Na tentativa de saber como as pessoas compreendem esse fenômeno, lancei mão de três questionários para vinte falantes do português brasileiro e, para a análise, segui os pressupostos da Sociolinguística Cognitiva, de Soares da Silva (2009), Fernández (2012) e Ferrari (2016).

---

1. Mestre em Linguística Histórica pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Desde 2017, faz Doutorado nessa mesma instituição, recebendo bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. Atualmente, está também como professor substituto da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Feitas essas considerações iniciais, o trabalho se divide da seguinte maneira: na seção 1, trato da questão da polissemia. A seção 2, trago as classificações feitas por alguns linguistas sobre os significados de palavras formadas com o sufixo -eir- (*carteiro*, *fofoqueiro*, *banheiro*, *puteiro*, *tremedeira*, *figueira*, *nevoeiro*, *grosseiro*). Na seção 3, apresento aspectos teórico-metodológicos da Sociolinguística Cognitiva e da pesquisa aqui empreendida. Na seção 4, há as categorizações feitas por informantes brasileiros além dos comentários acerca das mesmas; seguem-na as considerações finais e as referências.

Palavras sobre polissemia

Entre os fenômenos que mais geram inquietações no âmbito dos estudos semânticos, está a polissemia. Michel Bréal (1992 [1897]), nos seus *Ensaios de semântica*, dedicou uma seção do livro para tratar de ampliação e restrição de sentidos. A respeito da polissemia, tratada sob o viés da ampliação de sentidos, o autor entendia que "[o] progresso para a linguagem consiste em libertar-se sem violência de suas origens. [...] A ampliação do sentido é um fenômeno normal, que deve ter seu lugar em todos os povos cuja vida é intensa e cujo pensamento é ativo" (BRÉAL, 1992, p. 90). Dessa forma, Bréal, considerado o 'pai da Semântica', já assumia que a polissemia é um fenômeno fundamental para a história e funcionamento das línguas, pois é uma das vias de comprovação de que essas línguas ainda apresentam vivacidade.

Stephen Ullmann (1964), no livro *Semântica*: *uma introdução à ciência do significado*, menciona que a polissemia é uma característica substancial da fala humana que pode se revelar de diferentes maneiras. O autor se atém a cinco: mudanças de aplicação; especialização num meio social; linguagem figurada; homônimos reinterpretados e influência estrangeira. Para Ullmann, a polissemia é a grande protagonista dos estudos semânticos e, nesse sentido, não tenho do que discordar: a ampliação, o deslocamento e as relações entre significados é a haste principal desta área da Linguística, e a maneira como se olha para esse fenômeno ajuda a diferenciar as várias correntes do pensamento linguístico.

Vilela (1994), em seus *Estudos de lexicologia do português*, aborda a polissemia como um fenômeno cognitivo. Melhor dizendo, fenômeno da economia cognitiva. Por essa visão, é possível pensar que uma língua sem polissemia seria uma língua de processamento pesado, pois haveria uma relação um-para-um entre a palavra e o significado. Essa linha de pensamento é também assumida por Soares da Silva (2006), no livro *O mundo dos sentidos em português*, que aborda o fenômeno da polissemia, com base nos pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva. Segundo Soares da Silva (2006), nessa teoria, o significado linguístico é: (i) dinâmico e flexível, uma vez que se adapta ao contexto e se revela por meio de redes radiais, esquemáticas e multidimensionais; (ii) enciclopédico, pois remete a outros domínios do conhecimento; e (iii) perspectivista, pois varia quanto às perspectivas de compreensão.

Ainda na seara dos estudos cognitivos da polissemia, Soares da Silva (2006) discute questões teórico-metodológicas e analíticas sobre o fenômeno, mencionando os atos de "puxar a polissemia para cima" ou "puxar a polissemia para baixo". "Puxar a polissemia para cima" é promover um detalhamento de significados que o falante comum desconsidera, ao passo que "puxá-la para baixo" é esconder diferenças semânticas que deveriam ser subespecificadas.

Como já dito, pretendo observar como a polissemia das construções X-eir-, é interpretada pelos falantes do português brasileiro. Sendo uma das derivações mais estudadas pelos morfólogos de Língua Portuguesa, escolhi mencionar, neste artigo, as pesquisas de Rocha (1998), Gonçalves, Yacovenco e Costa (1998), Almeida e Gonçalves (2006), Soledade (2013) e Simões Neto (2016). Serão apresentadas e discutidas as propostas de agrupamento semântico feitas por esses autores, a fim de fazer um confronto inicial com os resultados da avaliação de falantes brasileiros que responderam ao questionário de pesquisa.

Acredito que, sendo um linguista cognitivo, esta pesquisa poderá me ajudar a (re)pensar muitas posturas analíticas, pois, se me identifico com uma teoria que intenta discutir conceptualizações e categorizações mentais feitas por falantes das línguas, nada mais interessante ouvir as vozes dos não linguistas.

O que dizem os linguistas sobre as consutruções X-eir-?

Na pesquisa feita por Rocha (1998), estudantes da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais foram escolhidos para avaliar as condições de produtividade e produção das regras de formação de agentivos com o sufixo *-eir-*. O autor, de orientação gerativista, reconhece outras seis regras de formação *X-eir-*, com significados diferentes, que são tratadas como homônimas, não como polissêmicas. Ao todo, Rocha (1998) identifica sete significados para X-eir-: (a) *agentes*: livreiro, pasteleiro, relojoeiro, carvoeiro e bermudeiro; (b) *lugar ou recipiente*: banheiro, celeiro, formigueiro, saleiro, açucareiro*; (c) adjetivos:* matreiro, verdadeiro, brejeiro, caseiro, ligeiro, careiro; (d) *árvore ou arbusto*: abacateiro, limoeiro, pessegueiro, mamoeiro, caquizeiro e tomateiro; (e) *coletivo ou conjunto*: berreiro, barreiro, aguaceiro, faqueiro, letreiro e nevoeiro; (f) *objeto*: pandeiro, chuveiro, isqueiro, chaveiro e ponteiro; e (g) *gentílico*: brasileiro, mineiro, pantaneiro e campineiro

No trabalho de Gonçalves, Yakovenco e Costa (1998), a abordagem é gerativista, mas, diferentemente de Rocha (1998), os autores admitem a condição polissêmica do sufixo e procuram reconhecer a fluidez e proximidade entre um significado e outro. Trabalham com seis grupos semânticos: (a) *agentivos profissionais*: vendeiro, cocheiro, doleiro, pedreiro e cozinheiro; (b) *agentivos habituais*: festeiro, metaleiro, galhofeiro, pagodeiro e funkeiro; (c) *locativo ou recipiente*: tinteiro, bueiro, formigueiro, poleiro e roupeiro; (d) *árvore ou arbusto*: abacateiro, coqueiro, pessegueiro, mamoeiro e craveiro; (e) *adjetivo de qualidade ressaltada*: brejeiro, grosseiro, faceiro, maneiro e corriqueiro; (f) *acúmulo ou excesso*: nevoeiro, atoleiro, lamaceiro e aguaceiro.

O trabalho de Gonçalves e Almeida (2006), apesar de ajudar a difundir a Linguística Cognitiva como alternativa teórica para a análise morfológica, não chega a se diferenciar de pesquisas anteriores sobre esse formativo, no que tange aos significados interpretados. Os autores consideram seis grupos de afinidade semântica: (i) *agentes profissionais*: sapateiro, costureiro, chaveiro, porteiro; (ii) *agentes habituais*: fofoqueiro, futriqueiro, faroleiro; (iii) *agentes naturais*: coqueiro, jambeiro, abacateiro; (iv) *locativos*: saleiro, açucareiro, galinheiro; (v) *intensificadores*: lamaceiro, nevoeiro; (vi) *modais*: certeiro, grosseiro.

Soledade (2013) e Simões Neto (2016) analisam as construções X-*eir*- sob um viés construcional, a partir de dados do português arcaico. A partir dos seus dados, Soledade (2013) propôs as seguintes categorias: (i) *qualidade* (arteiro, braceiro, praceiro, certeiro, solteiro, viandeiro, verdadeiro); (ii) *agente profissional* (camareiro, porteiro, albergueiro, despenseiro); (iii) *agente habitual* (companheiro, jornaleiro, mandadeiro, sorteiro, trombeiro); (iv) *agente vegetal* (figueira, maceeira, oliveira); (v) *objeto instrumento* (aguadeira, bandeira, joelheira, sombreiro, topeteira); (vi) *objeto recipiente* (caldeira, candeeiro, cevadeira, tavleiro); (vii) *local recipiente* (carreira, celeiro, cativeiro, galinheyro, pesqueyra); (viii) *local relacionado* (cabeceira, terreiro, outeiro, fronteira); (ix) *anomalia* (olheiras).

Simões Neto (2016) tende a manter as categorias de Soledade (2013), mas faz alguns acréscimos e subdivisões. O grupo de qualidade se subdivide em *qualidades relativas* (campeira, deamteiras, estrãgeyros, prestameira) e *qualidades ressaltadas* (duradeira, braceiro, dereitoreira, josticeira, estragadeyra, uertudeira). O grupo de agente ganha mais dois subgrupos: *agentes circunstanciais* (guerreiro, prisioneiro) e *agentes beneficiários* (herdeiro, quinhoeiro). No grupo dos objetos, o autor propõe quatro subgrupos: *utensílios* (bandeira, espaldeyras, candeeyro, jsqueeiro, tabolleyros), *objetos de uso pessoal* (aguadeira, brafoneiras, cervilheiras, çudeyro, cueiros, geolheiras, gorgeyra, pamçeira), *recipiente* (caldeira, caleiro, masseira, mealheiro, morteyro e saleyros) e *máquina* (cibeyra, pedreira, rodeyro). No grupo dos locativos, não houve diferença em relação à proposta de Soledade (2013). O autor propôs um grupo de afinidade chamado *quantidade*, que reuniu três subgrupos: *noção coletiva* (cabeleiras, ceveyra, cizneiros), *medida/quantia* (ffosadeyra, quartejro e sesteyro) e *excesso* (chuuaçeiros, nevoeiro, poeyra). Simões Neto (2016) preserva o grupo de *anomalias*, onde além de *olheiras,* verificam-se *polmoeira* e *manqueira*.

Os trabalhos destacados nesta seção mostram que há mais fatos em comum do que divergências nas categorizações dos linguistas, o que diferencia são detalhamentos e especificações que variam de acordo com a percepção e procedimento teórico-metodológico de cada autor. A categoria de *agente* é compartilhada por todos os autores que descreveram os significados dessas construções. Nessa categoria, verifica-se a prototipicidade de agentes que desempenham algum trabalho, ofício ou ocupação. Alguns autores fazem diferenciações nessa noção de

agentividade, propondo que haja agentes habituais, circunstanciais. Os objetos e as árvores também costumam aparecer em todos os trabalhos, o que diferencia é a subespecificação dos objetos e a adequação das árvores como grupo semântico independente ou vinculado aos agentes.

Esclarecimentos teórico-metodológicos sobre a Sociolinguística Cognitiva e a pesquisa empreendida

A Sociolinguística Cognitiva é mais um dos casamentos da Sociolinguística com outros modelos teóricos. Nesse caso, é a mescla da Sociolinguística com os pressupostos da Linguística Cognitiva. É preciso destacar que a Linguística Cognitiva já é sociolinguística em seus fundamentos. Ela se interessa pela forma como as experiências sociais, culturais e históricas influenciam na construção de significados. O que a Sociolinguística Cognitiva acrescenta de novo é o procedimento metodológico, pois começa a analisar as variações linguísticas e as diferenças semântico-conceptuais a partir de variáveis, tanto as clássicas usadas no âmbito da Sociolinguística Laboviana (sexo, escolaridade, faixa etária, classe social) quanto outras que podem emergir diante das necessidades individuais de cada investigação. Cabe mencionar, também, o caráter misto dessa abordagem que procura comungar as orientações qualitativa e quantitativa da Sociolinguística. A proeminência de uma ou outra orientação dependerá sempre do estudo.

A Sociolinguística Cognitiva é responsável por fornecer a base sociocognitiva à interpretação das variações em comunidades de fala e de prática, partindo sempre da concepção de que "a compreensão apurada da língua depende da consideração de fatores sociais e culturais em conjunção com fatores cognitivos" (FERRARI, 2016, p. 135-136). Entre os principais autores que trabalham com a Sociolinguística Cognitiva, estão Francisco Moreno Fernández, Augusto Soares da Silva e Lilian Ferrari. Nos termos de Fernandez (2012), a Sociolinguística Cognitiva é aquela que,

> seguindo os pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva, se preocupa especialmente pelo estudo dos recursos cognoscitivos implicados no processamento e uso linguístico contextualizado. Esta Sociolinguística Cognitiva dedica uma especial atenção ao conhecimento e à percepção que os falantes têm da língua em seu uso social, incorporando

> informação relativa aos entornos comunicativos, aos processos de interação, à variação e à mudança linguísticas, e ao modo como são percebidas. Uma Sociolinguística Cognitiva se preocupa com os entornos em que se produzem as manifestações linguísticas, da maneira como esses as influenciam, e da percepção subjetiva que os próprios falantes têm desses entornos e das línguas que conhecem e que usam (FERNÁNDEZ, 2012, pp. 17-18, tradução nossa[2]).

No intuito de fazer a mesma tentativa de definir o escopo de atuação da Sociolinguística Cognitiva, Ferrari (2016) diz que

> a Sociolinguística Cognitiva enfoca fenômenos linguísticos em situações reais de uso, com base na premissa de que a natureza desses fenômenos só pode ser plenamente compreendida através da articulação de fatores sociais, culturais e cognitivas. Elegendo como foco de análise a interação entre falantes, papéis culturais e processos cognitivos, a área estuda as atitudes implícitas e explícitas dos falantes em relação à variação linguística, bem como a maneira como as normas culturais e comunitárias se refletem em eventos de usos individuais (FERRARI, 2016, p. 136).

Para Soares da Silva (2009), o objeto observacional da Sociolinguística Cognitiva é a variação linguística, esgotada em todos os seus aspectos. Segundo o autor, a abordagem sociocognitiva da variação intenta "saber como e até que ponto o uso de uma língua em diferentes regiões e em diferentes grupos sociais é determinado por diferentes conceptualizações, diferentes preferências lexicais e gramaticais e diferenças na saliência de conotações particulares" (SOARES DA SILVA, 2009, p. 200).

---

2. aquella que, siguiendo las pautas generales de la lingüística cognitiva, se preocupa especialmente por el estudio de los recursos cognoscitivos implicados en el procesamiento y el uso lingüístico contextualizado. Esta sociolingüística cognitiva dedica una especial atención al conocimiento y la percepción que los hablantes tienen de la lengua en su uso social, incorporando información relativa a los entornos comunicativos, a los procesos de interacción, a la variación y al cambio lingüístico, y al modo en que son percibidos. Una sociolingüística cognitiva se preocupa de los entornos en que se producen las manifestaciones lingüísticas, de la manera en que influyen sobre ellas y de la percepción subjetiva que los propios hablantes tienen de esos entornos y das lenguas que conocen y que usan (FERNÁNDEZ, 2012, pp. 17-18).

A fim de observar como os falantes do português do Brasil analisam a polissemia das construções X-eir-, consultei pessoas de diversas localidades (Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco, Sergipe, Minas Gerais, Rio Grande do Norte e Ceará), variadas idades (entre 18 e 65 anos) e variados níveis de escolaridades (ensino fundamental completo a pós-graduado). Todas responderam a três questionários de naturezas diferentes, mas complementares. Para este artigo, centrar-me-ei somente no segundo exercício do questionário, voltado para a categorização semântica. Entendo, porém, que, para uma análise mais satisfatória, o reconhecimento dos falantes acerca do vocabulário e a avaliação das relações entre categorias se fazem fundamentais.

A segunda atividade do questionário envolve as mesmas quarenta palavras da primeira atividade, voltada para o reconhecimento lexical. Neste segundo momento, os informantes deveriam criar categorias semânticas com essas palavras. O comando dado para essa tarefa foi o seguinte:

> Você deverá utilizar um mesmo código para reunir as palavras que você considerou possuírem significados próximos. Por exemplo, se você entende que *ferreiro* se aproxima de *engenheiro* e *leiteiro*, utilize um mesmo código para todos eles. Por exemplo, uma mesma letra ou um mesmo número, como a letra **A** para os três. Da mesma maneira, se entendo que *lapiseira*, *batedeira* e *chaveiro* se relacionam, devo usar um mesmo código para eles, um novo código. Cada vez que você identificar um novo grupo de afinidade, você deverá usar um novo código. Se uma palavra ficar sozinha, crie um código específico para ela também. Veja o exemplo a seguir:
>
> (**B**) batedeira (**A**) leiteiro (A) engenheiro (**B**) lapiseira
> (B) chaveiro (**A**) ferreiro (**C**) canseira (D) nevoeiro

As palavras analisadas pelos falantes brasileiros foram:

aguaceiro – bagunceiro – bandeira – banheiro
braseiro – brasileiro – cafeteira – cajueiro
carteira – chaleira – chuveiro – cinzeiro
cueiro – doleiro – figueira – fofoqueiro
galinheiro – grosseiro – herdeiro – lamaceiro
manteigueira – mineiro – nevoeiro – noveleiro
olheira – ombreira – padeiro – pedreiro
pereira – poeira – prisioneiro – pulseira
puteiro – rueiro – sombreiro – sujeira
tremedeira – unheiro – verdadeiro – caganeira

O que percebem os falantes sobre as consutruções X-eir-?

Nesta seção, apresentarei e comentarei as respostas de quatro informantes. Seja vista a categorização do Informante A, homem, 21 anos, Ensino Superior Incompleto.

> (a) doleiro, padeiro, pedreiro; (b) bagunceiro, fofoqueiro, herdeiro, noveleiro, prisioneiro, rueiro, verdadeiro, grosseiro; (c) chaleira, cafeteira, braseiro, manteigueira, cinzeiro, carteira; (d) brasileiro, mineiro; (e) olheira, tremedeira, unheiro, caganeira; (f) figueira, pereira, cajueiro; (g) banheiro, chuveiro, puteiro, galinheiro; (h) aguaceiro, nevoeiro; (i) poeira, sujeira, lamaceiro; (j) sombreiro, ombreira, cueiro, bandeira, pulseira (Informante A, Homem, 21 anos, Superior Incompleto).

Na categorização feita pelo Informante A, é possível ver que há o reconhecimento do agente profissional (doleiro, padeiro, pedreiro), das árvores (figueira, pereira, cajueiro), dos acúmulos (poeira, sujeira), dos objetos (sombreiro, pulseira, cueiro), das anomalias (olheira, unheiro, caganeira) e de qualidades (grosseiro, verdadeiro). Note-se que muitos que os autores chamam de agentes habituais (noveleiro, rueiro, fofoqueiro, bagunceiro) são interpretados pelo informante como qualidades, certamente pelo fato de haver muitas realizações dessas palavras em

contextos de adjetivos. Há também duas categorias de objetos: a primeira traz cafeteira, braseiro, manteigueira, talvez mais recipientes, e outra agrupa cueiro, sombreiro, pulseira, que podem ser enquadrados como objetos de uso pessoal. A presença de chuveiro ao lado de puteiro, galinheiro e banheiro pode estar relacionado à associação a banheiro, ou mesmo, o caráter metonímico em que o chuveiro é tomado como o box onde se toma banho (“Ricardo está no chuveiro”).

O Informante B, homem, 21 anos, Ensino Médio completo, apresentou as seguintes categorias:

> (a) aguaceiro, banheiro, lamaceiro, chuveiro; (b) bandeira, brasileiro, doleiro, herdeiro, mineiro, verdadeiro; (c) chaleira, cafeteira, olheira; (d) bagunceiro, fofoqueiro, grosseiro, noveleiro, rueiro; (e) padeiro, pedreiro, puteiro, galinheiro; (f) carteira, cinzeiro, pulseira, sombreiro, ombreira, manteigueira; (g) cueiro, sujeira, caganeira; (h) poeira, nevoeiro; (i) figueira, cajueiro, pereira; (j) tremedeira; (k) unheiro; (l) braseiro (Informante B, Homem, 21 anos, Ensino Médio Incompleto).

Nessa segunda categorização, notei que o informante concebeu as categorias de árvores e arbustos, de objetos e de qualidades/agentes habituais. Os agentes profissionais *pedreiro* e *padeiro* foram agrupados juntos, mas as palavras *puteiro* e *galinheiro* foram alocadas nessa mesma categoria. No referido agrupamento, o *frame* de trabalho perpassa todas as palavras, mesmo que mesclando agentes humanos e locais. A categoria (a), que abrange *aguaceiro*, *banheiro*, *lamaceiro* e *chuveiro,* tem no frame da *água* o motivo para a sua conceptualização. Frames se mostram importantes também para o agrupamento de *caganeira, cueiro* e *sujeira* e para *chaleira, cafeteira* e *olheira.* Sobre o primeiro grupo, pode-se imaginar uma criança pequena fazendo suas necessidades fisiológicas (caganeira) no *cueiro*, promovendo *sujeira,* enquanto, no segundo, a experiência da insônia (visível pela olheira) e a sua relação com o café (preparado na cafeteira ou na chaleira) servem de base para essa categoria.

A Informante C é mulher, 21 anos, Ensino Superior incompleto. A sua categorização para as palavras do questionário foi a seguinte

> (a) aguaceiro, lamaceiro, nevoeiro; (b) poeira, cinzeiro, sujeira; (c) cajueiro, figueira, pereira; (d) cafeteira, chaleira, manteigueira; (e) chuveiro, caganeira, banheiro, tremedeira; (f) ombreira, pulseira, cueiro; (g) grosseiro, fofoqueira; (h) padeiro, pedreiro, puteiro, olheira; (i) carteira, doleiro, prisioneiro; (j) rueira; sombreiro; (k) bagunceiro; (l) bandeira; brasileiro; (m) braseiro; (n) galinheiro; (o) herdeiro; (p) mineiro; (q) unheiro; (r) verdadeiro; (s) noveleiro (Informante 13, Mulher, 21 anos, Superior Incompleto).

Sobre as categorias identificadas pela Informante C, é possível observar que as árvores, alguns fenômenos de acúmulo e excesso (aguaceiro, lamaceiro e nevoeiro), alguns objetos e algumas qualidades são reunidos em uma mesma categoria. Os objetos *cafeteira*, *chaleira* e *manteigueira* se diferenciam de *cueiro*, *ombreira* e *pulseira*, na visão da informante. O *frame* do trabalho sustenta a categoria (h), caso consideremos que *olheira* é também uma profissão atuante no mundo da moda e do futebol. A categoria (l), com *bandeira* e *brasileiro*, tem uma motivação metonímica. Cabe mencionar, por último, que a categoria (e), com *banheiro*, *chuveiro*, *caganeira* e *tremedeira*, pode estar relacionada a cenas da experiência cotidiana.

Por último, a Informante D, mulher, 61 anos, superior completo, detectou as seguintes categorias:

> (a) aguaceiro, braseiro, poeira, nevoeiro, lamaceiro, sujeira; (b) bagunceiro, brasileiro, doleiro, grosseiro, mineiro, rueiro, herdeiro, padeiro, prisioneiro, fofoqueiro, noveleiro e pedreiro; (c) carteira, cueiro, manteigueira, chaleira, bandeira, cafeteira, chuveiro, sombreiro, cinzeiro; (d) galinheiro, puteiro, banheiro; (e) pereira, figueira, cajueiro; (f) tremedeira, olheira, caganeira, unheiro; (g) ombreira, pulseira; (h) verdadeiro (Informante 15, Mulher, 61 anos, Superior Completo).

É perceptível, nessa categorização, que todos os agentes humanos (profissionais, habituais, circunstanciais, beneficiários e gentílicos) foram reunidos em uma mesma categoria, o que sugere que a informante puxou a polissemia para baixo. A maioria dos objetos foi colocada no mesmo grupo também. Árvores, acúmulos e excessos e locativos foram satisfatoriamente identificados pela informante.

Considerações finais

Este trabalho, de natureza ainda incipiente, procurou analisar as visões de falantes brasileiros acerca da polissemia das construções X-eir-. Do que se viu até aqui, é possível assegurar que:

- não há clareza sobre quais categorias sociais (variáveis independentes) se mostram mais salientes para estabelecer diferenças entre os informantes;

- as variáveis sexo, idade e escolaridade não apontam grandes diferenças. Talvez seja o caso de se observarem os hábitos de leitura;

- a categoria relativa a árvores foi observada por todos os falantes aqui destacados, mas nenhum deles a relacionou à categoria de profissionais;

- na categoria dos agentes profissionais, *padeiro* e *pedreiro* foram rapidamente associadas, mas *doleiro* nem sempre foi, e isso talvez esteja ligado à tradição das duas primeiras;

- informantes aproximam habituais e profissionais, assim como profissionais e objetos instrumentos, mostrando a proximidade semântica entre essas categorias (resultado ratificado pelo exercício 3 do questionário);

- não raramente, agentes habituais são conceptualizados como qualidades, ratificando a fluidez histórica entre as categorias de substantivo e adjetivo, sobretudo no que toca aos designadores de agentes;

- os significados relacionados a doenças e fenômenos naturais ficaram mais à margem, não sendo identificada qualquer relação com outros significados (resultado ratificado pelo exercício 3 do questionário).

Um artigo completo acerca desse experimento ainda deve ser publicado. No artigo vindouro, procurarei analisar as respostas de todos os informantes acerca dos três questionários. Espero, no entanto, que o que foi trazido neste já sirva para mobilizar outras pesquisas nesse mesmo caminho. Mais estudos são necessários.

Referências

ALMEIDA, M. L. L.; GONÇALVES, C. A. Polissemia sufixal: o caso das formas X-eiro - propostas e problemas. 2005. Disponível em: http://www.letras.ufrj.br/posverna/docentes/72520-3.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2018.

BRÉAL, M. *Ensaio de Semântica*. Tradução F.Aída et al. São Paulo: Fontes/Educ, 1992.

FERNÁNDEZ, F. M. *Sociolingüística cognitiva*: proposiciones, escolios y debates. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt: Vervuert, 2012.

FERRARI, L. V. Sociolinguística Cognitiva. In: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JR., C. (Orgs). *Sociolinguística, Sociolinguísticas*: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2016, p. 135-144.

GONÇALVES C. A. V.; YACOVENCO, L. C.; COSTA, R. R. Condições de produtividade e condições de produção: uma análise das formas X-*eiro* no português do Brasil. *Alfa*, 42, 1998, pp 33-62.

ROCHA, L. C. A. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

SIMÕES NETO, N. A. *Um enfoque construcional sobre as formas X-eir-*: da origem latina ao português arcaico. 2016. 655 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras Vernáculas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. 2. t.

SOARES DA SILVA, A. A Sociolinguística Cognitiva: razões e escopo de uma nova área de investigação linguística. Revista Portuguesa de Humanidades, n 13, v 1, 2009, pp. 191-212.

SOARES DA SILVA, Augusto. *O mundo dos sentidos em português*: polissemia, semântica e cognição. Coimbra: Almedina, 2006.

SOLEDADE, J. Experimentando esquemas: um olhar sobre a polissemia das formações [[X – EIR]$_N$] no português arcaico. *Diadorim*,. Rio de Janeiro, número especial, p. 83-111, 2013.

ULLMANN, S. *Semântica:* uma introdução à ciência do significado. Trad. J. A. Osório Mateus. 5.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VILELA, M. *Estudos de lexicologia do português.* Coimbra: Almedina, 1994.

SESSÃO TEMÁTICA

POR UMA METODOLOGIA BÁSICA E ESPECÍFICA PARA TRABALHOS DIACRÔNICOS COM ANÁLISE GERATIVISTA

EDRIELLY KRISTHYNE DA SILVA SÁ[1]

Introdução

O presente trabalho disserta sobre a ausência de um modelo metodológico básico e específico para trabalhos diacrônicos que se apoiam em aspectos da metodologia da sociolinguística variacionista e em uma análise sob os moldes de um modelo explicativo e descritivo gerativista.

Se observarmos trabalhos sob esse viés, podemos perceber que a metodologia varia bastante de autor para autor, e não nos referimos somente quanto ao que é necessário de ser mudado em virtude do objeto e fenômeno estudados por cada autor. Os passos iniciais e de desenvolvimento de pesquisa variam de acordo com o pesquisador, seu processo subjetivo de escrita e investigação, seus objetivos, das leituras realizadas, do tipo de *corpus* disponível e dos problemas ou inquietações que encara no percurso da pesquisa.

Tendo isso em vista, o presente trabalho aponta para (i) a ausência desse modelo metodológico básico e específico, e, além disso, (ii) para a necessidade de se reunir elementos metodológicos nesses moldes em uma ordem básica e mais ou menos ordenada. Sendo estes os nossos objetivos e, ao mesmo tempo, as justificativas para o presente trabalho.

Para isso, dissertaremos nas seções seguintes sobre (I) quais são os caminhos tomados normalmente por pesquisadores que trabalham sob esse viés e (II) sobre alguns problemas ou inquietações com os quais eles podem se deparar durante o planejamento ou execução da pesquisa, a curto ou a longo prazo, de modo a salien-

1. Mestranda em linguística pelo PPGL da UFPE e bolsista CAPES.

tar como seria interessante e importante a existência de uma proposta metodológica básica que reunisse tanto as principais inquietações metodológicas, quanto as soluções ou propostas existentes quanto a elas.

Sendo assim, na seção 1, fazemos considerações sobre a ausência de trabalhos específicos sobre metodologia em trabalhos diacrônicos com aspectos da metodologia da sociolinguística variacionista e análise da teoria gerativista ao apontar as diferentes frentes de leitura normalmente tomadas pelos pesquisadores; na seção 2, apontamos alguns problemas ou inquietações de base metodológica que deveriam ser "agrupados" em um trabalho específico, de modo a facilitar o processo inicial de planejamento e execução de pesquisas do tipo; e, por, fim as considerações finais.

Revisão bibliográfica

O caminho mais corriqueiro ao iniciar pesquisas diacrônicas com metodologia sociolinguística e análise gerativista é buscar leituras sobre cada um dos aspectos da pesquisa, uma vez que não há um texto específico pelo qual iniciar. Lê-se textos sobre trabalhos diacrônicos como Faraco (2005), Mattos e Silva (1999, 2008), entre outros. E ao progredir nessas leituras, questões específicas vão aparecendo como sendo importantes para a reflexão do pesquisador, como, por exemplo: as bases da linguística histórica, sua relação com a filologia, a diferença entre diacrônico e histórico, as várias formas de entender a mudança e a variação, etc.

Estuda-se sobre o tipo de metodologia (LABOV, 2008; MARGOTTI, 2003; SHERRE, 2012; WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006; GUY e ZILLES, 2007), havendo a reflexão sobre as bases da teoria e da metodologia da Sociolinguística Variacionista e de tópicos como: a questão da mudança e da variação; da mudança em tempo real e da mudança em tempo aparente; das variantes, variáveis e fatores; das ferramentas computacionais, suas formas de uso e interpretação; entre outros.

Então, pesquisa-se sobre a teoria que fundamentará a análise: sua origem, seus princípios, seu núcleo, seus modelos descritivos e explicativos, etc. Ao que se recorre à textos como Roberts (2007), Mioto, Lopes e Silva (2013), Sedrins e Sibaldo (2012), Chomsky (1965, 1970, 1977, 1981, 1982, 1986), etc. Ao continuar a fazer o levantamento de bibliografia, ainda, faz-se uso de textos como o de Lightfoot (2009),

no qual vê-se a relação entre a mudança e a aquisição da linguagem e reflete-se sobre a explicação gerativista para a mudança.

E, não com muita frequência, fazem-se leituras necessárias sobre a chamada Sociolinguística Paramétrica e os debates que sobre ela foram levantandos (DUARTE, 2000, 2007, 2017; GONÇALVES, 2014; KATO, 1999; SILVA, 2013), somado aos debates de alguma forma a ela relacionados (BORGES NETO, 1989; BORGES NETO e MÜLLER, 1987; TARALLO, 1986, 1987, 1988). Leituras estas necessárias tendo em vista que essa união (RAMOS, 1999) entre a sociolinguística variacionista e a teoria gerativista não é algo inédito no Brasil (TARALLO; KATO, 1989), embora não sejam muitos os pesquisadores que façam referência a ela ou a conheçam, mesmo pesquisadores cujos trabalhos possuam as mesmas características centrais.

Tudo isso em meio as pesquisas bibliográficas quanto ao objeto e ao fenômeno da pesquisa. E a maior parte dessas leituras não se dão *a priori* ou em ordem. São leituras que vão sendo encontradas e realizadas com o tempo de acordo com a necessidade de refletir alguma problemática ou inqueitação do pesquisador, ou mesmo, na hora de realizar uma revisão bibliográfica mais aprofundada.

Inquietações

E é somente pela vasta leitura de textos sobre esses diversos tópicos que o pesquisador poderá planejar e colocar em ação sua metodologia. No entanto, mesmo com o grande tempo gasto com essas leituras (que podem vir a se realizar de forma ótima ou não), o pesquisador ainda se depara com inquietações e problemas metodológicos que não são facilmente respondidos por um único texto, ou, até mesmo, podem não o ser de forma clara.

Tópicos como a questão da equiparação dos *corpus* escritos diacrônicos, da utilização de cartas oficiais/formais, das formas de coleta e transcrição, da contagem das décadas e dos séculos, das formas de quantificação e classificação dos dados, dos meios pelos quais os dados podem ser interpretados e analisados, entre tantas outras, demandam muito tempo e acabam sendo objeto de reflexão durante muito tempo.

Dito isso, reunir textos que trazem questionamentos e propostas para problemas específicos pode ser parte da solução. Por exemplo, se penso na questão dos

graus de formalidade, ou das escalas de formalidade, poderia apontar a discussão de Berlinck, Barbosa e Marine (2008); se penso na questão da classificação de um trabalho enquanto histórico ou diacrônico, poderia apontar a proposta de Mattos e Silva (1999, 2008), etc.

Ao reunir essas e outras problemáticas e as propostas para solucioná-las ou refleti-las em uma metodologia básica, mas específica, poderíamos facilitar em muito o fazer científico sob esse viés e auxiliar pesquisadores que passam por inquietações iguais ou semelhantes quanto a aspectos metodológicos diacrônicos em pesquisas sob o viés da sociolinguística paramétrica ou não.

Considerações finais

O que observamos, então, é, primeiro, como apontado na seção 1 do presente trabalho, a falta de textos específicos que abordem as questões metodológicas de trabalhos diacrônicos com elementos da metodologia da Sociolinguística Variacionista e análise da Teoria Gerativista; segundo, apontamos para a necessidade de textos específicos que auxiliem o pesquisador na tarefa de reflexão e utilização de sua metodologia, de modo a melhor lidar com problemas ou inquietações como os mencionados na seção 2, entre outras coisas.

O espaço aqui disponível, no entanto, não é suficiente para apresentar os primeiros passos de uma tal proposta, tendo em vista a quantidade de questões e discussões necessárias para esse objetivo. Contudo, essa proposta e discussões já foram por nós iniciadas como parte de uma pesquisa maior que constituirá a dissertação para obtenção do título de mestre em linguística. Ficando apontados aqui os nossos pensamentos iniciais sobre a necessidade dessa prosposta, os quais darão origem a discussões mais substanciais no futuro.

Referências

BERLINCK, R. A.; BARBOSA, J. B.; MARINE, T. C. Reflexões teórico-metodológicas sobre fontes para o estudo histórico da língua. *Revista da ABRALIN*, v. 7, n. 2, p. 169-195, jul./dez. 2008.

BORGES NETO, J.; MÜLLER, A. P. Lingüista ou camaleão: uma resposta a Tarallo. *DELTA*, [S.L], v. 3, n. 1, p. 85-95, 1987.

_____, J. A incomensurabilidade e a "compatibilização" de teorias. *Revista Letras*-UFPR, Curitiba, n. 38, p. 43-66, 1989.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1965.

_____, N. Remarks on Nominalizations. In: R. A. Jacobs e P. S. Rosebaum (orgs). *Readings in English Transformational Grammar*. Waltham, Mass.: Ginn and Co, 1970.

_____, N. On wh-movement. In: A. Akmajian; P. Culicover e T. Wasow (orgs). *Formal Syntax*. New York: Academic Press, 1977.

_____, N. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

_____, N. *Some concepts and consequences of the Theory of Government and Binding*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1982.

_____, N. *Knowledge of language*: its Nature, Origin and Use. New York: Praeger, 1986.

DUARTE, M. E. L. Variação sintática e mudança paramétrica. *Gragoatá*, [S. L.], v. 9, p. 75-84, 2000.

_____, M. E. L. Sobre outros frutos de "um projeto herético": o sujeito expletivo e as construções de alçamento. In: CASTILHO, A. T.; MORAIS, M. A. T.; LOPES, R. E. V.; CYRINO, S. M. L. (Orgs) *Descrição, história e aquisição do português brasileiro***.** Campinas: Pontes, 2007, p. 35-48.

_____, M. E. L. Avanço no estudo da mudança sintática associando a teoria da variação e mudança e a teoria de princípios e parâmetros. *Cadernos de estudos lingüísticos*, v. 57, n. 1, p. 85-111, 2015. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/4816>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica:* Uma introdução ao estudo das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite. Sobre camaleões e linguistas: um debate e muitas questões. *Sociodialeto*, Campo grande, v. 4, n. 12, p. 492-503, mai. 2014. Disponível em: <http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/17/01062014014152.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

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

KATO, M. A. Os frutos de um projeto herético: parâmetros na variação intra-linguística. In: HORA, D.; CHIRISTIANO, E. (Orgs.). *Estudos lingüísticos*: realidade brasileira. João Pessoa: Idéia, 1999. p. 95-106.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos***.** Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardozo. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LIGHTFOOT, David W. Preliminaries. In.: _____. *Principles of diachronic syntax.* Cambridge: Cambridge University Press, 2009 [1979].

MARGOTTI, Felício Wessling. Abordagem empiricista em trabalhos de variação sociolinguística. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 149-166, jul./dez. 2003.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Orientações atuais da Linguística Histórica Brasileira. *D.E.L.T.A*. vol. 15. N. especial. 1999. p. 147-166.

_____, Rosa Virgínia. *Caminhos da linguística histórica*: Ouvir o inaudível. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIOTO, C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. *Novo manual de sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2013.

RAMOS, J. Sociolingüística paramétrica ou variação paramétrica?. In: HORA, D.; CHIRISTIANO, E. (Org.). *Estudos lingüísticos*: realidade brasileira. João Pessoa: Idéia, 1999. p. 83-93.

ROBERTS, Ian. Comparative and historical syntax in the principles – and parameters –approach. In.: ROBERTS, Ian. *Diachronic Syntax.* United States: Oxford University Press, 2007. p. 11- 119.

SEDRINS, A. P.; SIBALDO, M. A. Estrutura de constituintes. In.: FERRARI-NETO, José; SILVA, Cláudia Roberta Tavares Silva. (Orgs). *Programa minimalista em foco*: princípios e debates. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2012. p. 71-111.

SHERRE, Maria Marta Pereira. Padrões sociolinguísticos do português brasileiro: a importância da pesquisa variacionista. *Revista Tabuleiro de Letras*. [on-line]. Edição 4. Bahia: UNEB, junho, 2012. Disponível em: < http://www.tabuleirodeletras.uneb.br/secun/numero_04/pdf/no04_artigo09.pdf> ISSN 2176-5782.

SILVA, H. S. Sobre o alcance da sociolinguística no estudo da mudança paramétrica: Uma perspectiva interlinguística. *Work. Pap. Linguíst.,* Florianópolis, vol. 13(2): 47-65, abr./jul, 2013. Disponível em : <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/1984-8420.2013v14n2p47/26362>. Acesso em : 20 mai, 2017.

TARALLO, F. Zelig: um camaleão-lingüista. *DELTA*, v. .2, n. 1, p. 127-144, 1986.

_____, F. Por uma Sociolinguística Românica "Paramétrica": Fonologia e Sintaxe. *Ensaios de Linguística*, UFMG, v. 13, p. 51-84, 1987.

_____, F. Uma estória mal contada. *DELTA*, v. 4, n. 2, p. 265-272, 1988.

_____, F.; KATO, M. A. Harmonia trans-sistêmica: variação inter e intralingüística. *Diadorim* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, UFRJ, vol. 2, p. 13- 42, 2007 [1989].

_____, Fernando. Por uma sociolinguística "paramétrica": Fonologia e Sintaxe. In.: ALBANO, Eleonora; COUDRY, Maria I. Hadler; POSSENTI, Sírio; ALKMIN, Tania (Orgs.). *Saudades da língua*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2003. p. 648-655.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos Empíricos para uma Teoria da Mudança Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

SESSÃO TEMÁTICA

PRÁTICAS DISCURSIVAS E O SUJEITO EM FOUCAULT

MARGARETH CORREIA FAGUNDES COSTA[1]
LÍVIA DIANA ROCHA MAGALHÃES[2]

Introdução

Na arqueologia, proposta por Foucault, há uma base semiológica e suas pesquisas apontam para os dispositivos discursivos enquanto produtores de objetos e práticas sociais. Sua obra traz o tema da formação, circulação e transformação das práticas discursivas (reguladoras da função enunciativa) que circulam em redes. Dessas práticas discursivas e redes, vinculadas a um tempo/espaço, emerge o sujeito que é diferente de um sujeito síntese, unificado, pois subjetivando-se em diferentes posições, pelo exercício do discurso, apresenta-se como sujeito disperso.

Este texto traz uma breve discussão acerca das práticas discursivas; das materialidades discursivas e do sujeito em Foucault. Nesse sentido, serão revisitados alguns conceitos foucaultianos, buscando compreender como as práticas discursivas e as redes movimentam-se, reconfiguram-se, fazendo emergir novas redes de atuação e significação nas quais, pelo jogo histórico e pelos diferentes funcionamentos discursivos, o sujeito exerce seu saber-poder-ética.

1. Mestre em Letras pela UFPE; Professora Assistente do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem – DCHEL/UESB; Doutoranda em Memória: Linguagem e Sociedade.

2. Doutora em Educação pela UNICAMP; Pós Doutorado em Psicologia Social. Coordenadora do Museu Pedagógico da UESB; Professora no Programa de Pós-Graduação Memória: Linguagem e Sociedade/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Práticas discursivas

Foucault em História da Loucura na Idade Clássica (1978), O nascimento da clínica (1977), As palavras e as coisas (2007) traz o tema da formação, circulação e transformação das práticas discursivas - constituídas por materialidades enunciativas de caráter semiológico que circulam em redes, com as quais o sujeito ético posiciona-se no mundo, produz verdades e exerce poderes. Foucault (2002, p.136), tomando os discursos como objeto de suas pesquisas, interroga as *práticas discursivas*, entendidas como " um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa".

Assim, esse autor toma as práticas histórico-sociais como estudo para entender a constituição e a relação dos enunciados entre si, com as verdades, com os sujeitos, com os objetos e apresenta conceitos que são essenciais para a compreensão da força produtiva do discurso:

> O que me interessa no problema do discurso é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Isto é o que eu chamo de *acontecimento*. Para mim, trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições. [...]. O fato de eu considerar o discurso como uma série de acontecimentos nos situa automaticamente na dimensão da história (FOUCAULT 2003, pp.255-256).

No jogo histórico e pelas *posições-sujeito* (conceito cunhado por Foucault, para caracterizar o sujeito do discurso) ocorre a criação de verdades acontecimento que para Gregolin (2007, p. 43), em sua leitura desse autor, é " noção capital que emerge uma teoria do discurso, pois a História é constituída pelas lutas, pelas batalhas discursivas. [...] O *acontecimento* é pensado como emergência de enunciados que se inter-relacionam e produzem efeitos de sentidos".

Para Fonseca-Silva (2007, p. 60) "o acontecimento se efetiva e *é efeito no nível da materialidade*; consiste e tem o seu lugar na relação, na coexistência, na dispersão, no recorte, na acumulação e na seleção de elementos materiais." No acontecimento, o sentido não está no enunciado, mas justamente nessa relação, nessa coexistência - numa rede interdiscursiva – na interdiscursividade.

Nessa perspectiva, o discurso, enquanto acontecimento, está na ordem do *enunciado* que, por sua vez, está na ordem do interdiscurso. Foucault esclarece que o enunciado está aberto à repetição, à transformação e vinculado aos enunciados que o antecederam e aos enunciados que o seguirão; nasce em função de uma existência - observando condições e regras que lhes são peculiares:

> o enunciado (ou como espero ter deixado claro, a *função enunciativa*) é a unidade elementar do discurso em seu modo de ser singular (nem inteiramente linguístico, nem exclusivamente material) o enunciado é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição, ato de linguagem. [...] ele não é em si mesmo, uma unidade, mas sim uma **função** que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT 2002, p.107)

O enunciado tem características próprias: está no plano do discurso; não está, necessariamente, submetido à estrutura canônica da frase e, para este autor, é uma operação efetuada numa dada circunstância ao que, referindo-se ao enunciado, esclarece: " procuro descrever a operação efetuada, em sua emergência – não o que ocorreu antes, em termos de intenção, ou o que ocorreu depois em termos de "eficácia" – mas sim o que se produziu pelo próprio fato de ter sido enunciado [...] em circunstâncias bem definidas" (FOUCAULT 2002, p. 94).

Para compreender como o enunciado circula, temos em Foucault o conceito de *Formação discursiva* que é o estatuto de coexistência dos enunciados; é o princípio de dispersão e repartição dos enunciados. Essas formações discursivas possuem suas próprias regras que liberam e restringem o seus campos de existência.

O *Discurso,* por sua vez, é um conjunto de enunciados, ligado à noção de *Arquivo* conceito amplo que se liga a tudo aquilo que refere e sustenta o enunciado: vários tipos de positividade de saber, o *a priori* histórico e as formações discursivas. O arquivo para Foucault

> é, de início, a lei do que deve ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. [...] é o que define o sistema de enunciabilidade do enunciado – acontecimento. [...] é o sistema de seu funcionamento. [...] entre a tradição e o esquecimento, ele faz aparecer as regras de uma prática que permite aos enunciados substituírem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. É o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados. [...] O arquivo não é descritível, em sua totalidade e incontornável em sua atualidade (2002, p. 148-149).

É possível ver que Foucault refere-se ao arquivo como um " jogo de regras que, numa cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de um enunciado, sua permanência e apagamento, sua existência paradoxal de acontecimentos e de coisas (REVEL, 2005 p.18).[3] Mais especificamente, referindo-se ao arquivo, Foucault esclarece que ao invés de se falar num grande livro mítico da história, observa-se a densidade das práticas discursivas consideradas sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos – com suas condições e domínio de aparecimento; compreendendo seu campo e utilização. " São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de lado, coisas de outro) que chamo de arquivo" (FOUCAULT 2002, p. 148)

A partir desses conceitos, apontados acima, destaca-se a *função enunciativa,* pois no enunciado não há apenas relação gramatical, mas há uma relação entre os sujeitos e a história que envolve a materialidade do enunciado e o sujeito do enunciado – " cuja função pode ser exercida por diferentes sujeitos, isto é, um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos" (FOUCAULT, 2002, p.107).

3. Para estudos introdutórios e paralelos, cf. os conceitos foucaultianos em REVEL, Judith. Michel Foucault: conceitos essenciais. Trad. Mª Rosário Gregolin, Carlos Piovezani, Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

Diferentes materialidades enunciativas

Para além do domínio do discurso, até aqui apresentado, é possível perceber em Foucault uma inquietação voltada para outras materialidades enunciativas, além do campo discursivo e da ciência e aponta para enunciados advindos de outras formas de linguagem. Como interroga o próprio autor, no tópico Outras arqueologias :

> [...] seria possível conceber análise arqueológica que fizesse aparecer a regularidade de um saber, mas que não se propusesse a analisá-lo na direção das figuras epistemológicas e das ciências? A orientação voltada para a episteme é a única que pode abrir-se à arqueologia? Deve ser esta – e exclusivamente – uma certa maneira de interrogar a história das ciências? [...] Em outras palavras, limitando-se até o momento, à região dos discursos científicos, a arqueologia tem obedecido a uma necessidade que não poderia superar – ou tem esboçado, em um exemplo particular, formas de análise que podem ter uma extensão inteiramente diferente? (FOUCAULT 2002, p 218):

Na verdade, essa interrogação é retórica, pois o autor, ao interrogar se sua arqueologia se estende às formas de análise que podem ter extensão inteiramente diferente, já propõe e descreve essa possibilidade arqueológica, (feita desde o início de suas pesquisas) e, assim, apresenta um exemplo – já em si uma preocupação arqueológica de um quadro (FOUCAULT 2002, p.p. 219-220):

> Para analisar um quadro, pode-se reconstituir o discurso latente do pintor; pode requerer reencontrar o murmúrio de suas intenções que não são, em última análise, transcritas em palavras, mas em linhas gerais, superfícies e cores; pode-se tentar destacar a filosofia implícita que, supostamente, forma sua visão do mundo. [...] A análise arqueológica teria um outro fim: pesquisaria se o espaço, a distância, a profundidade, a cor, a luz,as proporções, os volumes, os contornos, não foram na época considerada, enunciados, conceitualizados em uma prática discursiva.

Nessa direção, a análise foucaultiana não teria como objetivo “mostrar que a pintura é uma certa maneira de significar ou de “dizer” que teria a particularidade de dispensar palavras. Mas o objetivo, antes de tudo, seria revelar que a pintura, em uma de suas dimensões, já se trata de uma prática discursiva – atravessada pela positividade[4] de um saber, assim como há tantas outras formas de dizeres, presentes em seus trabalhos arqueológicos.

Foucault mostra-se convencido de que tudo fala em uma cultura: “ [...] os elementos do discurso se mantêm como tema através de textos, manuscritos, obras traduzidas, comentadas. [...] outras vezes as formas plásticas se mantêm, mas acolhem uma sucessão de diversos temas” (2002, p.48) e acrescenta, portanto, que o discurso não é o único fundo interpretativo comum a todos os fenômenos de uma cultura, tanto que em As palavras e as coisas, Foucault dedica um capítulo na análise do quadro Las Meninas de Velásquez – pintor espanhol, ao tempo em que, em sua leitura do quadro, revela que o jogo de luz e sombra são signos que dizem, havendo ali um sistema de discursividade presente na obra. Ele revela assim a nomeação das personagens, a partir das imagens, mostrando uma compatibilidade com visível.

> Mas talvez já seja tempo de nomear enfim essa imagem que aparece no fundo do espelho e que o pintor contempla á frente do quadro. Talvez valha a pena fixar de vez a identidade das personagens presentes ou indicadas, para não nos atrapalharmos infinitamente nestas designações flutuantes, um pouco abstratas, sempre suscetíveis de equívocos e de desdobramentos: “ o pintor, as personagens, “ os espectadores”, “as imagens”. Em vez de prosseguir sem fim numa linguagem fatalmente inadequada ao visível, bastaria dizer que Velásquez compôs um quadro; que nesse quadro ele se representou a si mesmo no seu ateliê, ou num salão Escorial, a pintar duas personagens que a infanta margarida vem contemplar, rodeadas de aias, de damas de honor, de cortesões e de

4. Foucault adverte que “ as positividades não devem ser compreendidas como um conjunto de determinações que se impõem do exterior ao pensamento dos indivíduos ou que moram em seu interior como que antecipadamente; elas constituem o conjunto de condições segundo as quais se exerce uma prática, segundo as quais essa prática dá lugar a enunciados parcial ou totalmente novos, segundo as quais, enfim, ela pode ser modificada. [...] Trata-se de revelar as práticas discursivas em sua complexidade e em sua densidade; mostrar que falar é fazer alguma coisa” (FOUCAULT, 2002, p. 237).

> anões; que a esse grupo pode-se muito precisamente atribuir nomes: a tradição reconhece aqui dona Maria Augustina Sarminte, ali, Nieto do primeiro plano, Nicolaso Pertusato, bufão italiano. Bastaria acrescentar que as duas personagens que servem de modelo ao pintor não são visíveis, ao menos diretamente; mas que podemos dinstingui-las num espelho; que se trata, sem dúvida do rei Felipe IV e de sua esposa Mariana (FOUCAULT, 2007, p.11).

Desse modo, a pintura é reveladora de um processo de inscrição que considera tudo aquilo que se torna externo à escrita e à oralidade, e se torna objeto de análise, uma vez que abarca signos representativos de aspectos sociais, econômicos e culturais e se torna, portanto, passível de interpretação.

No estudo sobre Nietzsche, Freud e Marx, Foucault (2000) apresenta duas suspeitas em relação à linguagem: ela não diz exatamente o que diz; nem tudo se diz pela linguagem (oral ou escrita) e que " há muitas outras coisas que falam e que não são linguagem" (op. cit, p.48) – linguagem aqui entendida no aspecto verbal (oral e escrito), como mostra, ao se dedicar a análise de pinturas como esta apresentada e que instaura múltiplas interpretações.

É notável que o homem, em suas redes de atuação exerce laborioso trabalho de percepção dos signos: luz, sombra, forma, caracteres, em gestos interpretativos, buscando discernir o sentido íntimo de tudo aquilo que o rodeia – fruto da carga secular de experiências humana que se fazem presentes nas materialidades enunciativas com as quais convive.

Mobilidade discursiva e o sujeito

Os enunciados orais, escritos, pictóricos, plásticos são atravessados pelas positividades de saberes e circulam em redes. Sem fronteiras, estão sempre se atualizando assim como *o sujeito* foucaultiano que deixa de ser absoluto, para ser posição-sujeito - interagindo com diferentes materialidades enunciativas produzindo-as e se atualizando, nas mais diversas posições que ocupa. Nessas redes de atuação, as práticas discursivas são transformadas, sofrem rupturas e pelo jogo de diferentes funcionamento discursivos, assumidos pelo sujeito, essas redes movimentam-se fazendo emergir novas redes de significações onde o sujeito exerce seu

saber-poder-ética ao longo da história - não tomada em sua linearidade, mas na sua descontinuidade, na sua dialética, nas suas rupturas sucessivas.

Para Foucault, o sujeito é cindido, desabsolutizado e enquanto sujeito de discurso é " constituído pelos acontecimentos epistêmicos, discursivos e práticos". Os discursos " em lugar de remeterem à síntese ou a função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos *status*, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala" (FOUCAULT, 2002 p.61). Perspectiva que remete a Heidegger (2008, p. 44) quando diz que "o ser mora na linguagem" e que esse morar é estar; é desestabilizar, é pensar inclusive que " as linguagens enquanto moradias jamais poderão ser fixas e universais" e, por conseguinte, o homem também não é fixo e universal.[5]

Em relação ao *Saber***,** esse é constituído por aquilo dito em todos os campos, uma vez que o conhecimento emana de distintos lugares e momentos – aquilo que é falado numa determinada posição-lugar: discursos cotidianos, ciências, ficção, narrativas, regulamentos, obras de arte etc., em diferentes tempos históricos. Foucault refere-se ao saber como um conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência. Então, saber é aquilo que se pode falar em uma prática discursiva – um domínio constituído por diferentes objetos (saber psiquiátrico, saber da história natural, saber da economia política etc)

Por sua vez, o *Poder* caracteriza-se enquanto relações de forças – atravessado pelo saber. Por isso todo lugar de saber é lugar de poder; todo lugar de poder é lugar de saber – o que justifica evidenciar que saber/poder/ética são condições entrelaçadas que se manifestam ou estão presentes nas posições-sujeito que o indivíduo ocupa.

Por *ética,*[6] entende-se como um conjunto de práticas sociais, pelas quais o sujeito se subjetiva e exerce seu saber-poder; práticas discursivas nas quais se fazem presentes materialidades enunciativas de onde emergem os discursos.

---

5. HEIDEGGER, Martin. Ser e Tempo. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

6. Para aprofundamento da constituição do sujeito foucaultiano nos domínios saber-poder-ética cf. orientação de leitura, bem como explanação apresentada por Fonseca-Silva (2007).

Nesse percurso, percebe-se que Foucault revela a força dos discursos na constituição dos Objetos e Práticas Sociais na história. Um exemplo dessa força e dessa relação discurso/episteme/objeto pode ser observada em História da Loucura na Idade clássica – livro pelo qual esse autor mostra como o objeto loucura é reconfigurado. Na Renascença, a loucura ocupa o lugar da lepra e os loucos - ociosos e libertinos são seres "errantes" "escorraçados" "prisioneiros de passagem" entregues a barqueiros; na Idade Clássica, a loucura aparece como "des-razão" e os loucos são enclausurados em hospitais gerais, excluídos do convívio social; na Idade Moderna, a loucura é patologizada e o louco passa ser tratado, domesticado com remédio, em asilos psiquiátricos.

A obra Foucaultiana tem estatuto de interrogação diante aquilo que está sendo no mundo: traz a percepção do movimento, da transformação; evidencia a emergência de dispositivos discursivos que sustentam e criam práticas; fala da produção de saberes; instaura a noção de descontinuidade e de incerteza que pode ser sentida nesta passagem do livro acima citado - tomada como uma metáfora do homem no mundo; do homem e sua inquietude:

> "A navegação entrega o homem à incerteza da sorte: nela cada um é confinado ao seu próprio destino, todo embarque é potencialmente o último.
> [...] insanos em busca da razão" (FOUCAULT,1978, p. 16).

Notas finais

Assim, observa-se que, em Foucault, tudo fala em uma cultura por meio de práticas discursivas: verbal, pictóricas, plásticas – redes de contingências que se fizeram em determinado espaço e tempo histórico e que, em sua singularidade, revelam-se como resultado de lutas e conflitos.

Entrelaçado por essa materialidade discursiva: verbal, pictórica e plástica que circula em redes de atuação e significação, o homem torna-se sujeito ético – participante de um conjunto de práticas sociais; exerce diferentes posições-sujeito; produz verdades, exerce poderes. Parafraseando Foucault, o homem navega no discurso. Sua fala encerra uma verdade que se liga a tantas outras verdades. O homem é um

navegante produzindo saberes e se atualizando nas águas obscuras e incertas do discurso, nas suas mais variadas manifestações e materialização.

Referências

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. *Poder-Saber-Ética nos Discursos do Cuidado de Si e da Sexualidade***.** Vitória da Conquista. Edições UESB, 2007.

FOUCAULT, Michel. *História da loucura na Idade Clássica*. Tradução de José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *O nascimento da clínica*. Ed. Forense Universitária. Rio de Janeiro, 1977.

_____. *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes. 2007.

_____. *Um diálogo sobre os prazeres do sexo – Nietzche, Freud e Marx* **–** Theatrum philosoficum. Tradução de Jorge Barreto e Maria Cristina Cupertino. São Paulo: Landy, 2000.

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. Diálogo sobre o poder. In: MOTTA, M. B. (org.). *Michel Foucault. Ditos & Escritos,* vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. O enunciado e o arquivo. In. *Foucault e os domínios da linguagem:* discurso, poder e subjetividade. (Orgs.) Vanice Sargentini, Pedro Navarro-Barbosa. São Carlos: Claraluz, 2004.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

REVEL, Judith. Michel *Foucault*: conceitos essenciais. Trad. Mª Rosário Gregolin, Carlos Piovezani, Nilton Milanez – São Carlos: Claraluz, 2005.

SESSÃO TEMÁTICA

PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS FINAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA DOS ALUNOS COM FOCO NA ADEQUAÇÃO VOCABULAR

MELBIANY BARROS SARAIVA[1]
VANESSA DE OLIVEIRA SILVA FERRAZ CABRAL[2]
ALDIR SANTOS DE PAULA[3]

Introdução

A escrita de um texto tem se constituído um dos desafios vivenciados nas aulas de Língua Portuguesa, visto que é bastante comum os alunos não saberem escolher a palavra adequada a ser usada em determinados contextos de produções. Diante desse quadro, surge a necessidade de uma reflexão das práticas docentes nas aulas de Português voltadas para a leitura e produção de textos. Com o surgimento da Linguística Textual, as produções deixaram de ser analisadas apenas sob a perspectiva morfossintática e ortográfica, e passaram a ser observadas dentro de um contexto considerando os seus elementos de coesão, coerência e progressão. Todo texto tem por trás de si um produtor que procura persuadir seu leitor usando recursos de natureza lógica ou linguística a fim de levar o leitor a crer naquilo que o texto propõe. Tudo isso, vai exigir diversos conhecimentos cognitivos e linguísticos, e também envolve a escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais. Este trabalho objetiva apresentar a noção de texto e o que está envolvido

1. Aluna do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – pela Universidade Federal de Alagoas. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino na cidade de Maceió – Alagoas. mel.biany@hotmail.com

2. Aluna do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – pela Universidade Federal de Alagoas. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino na cidade de Maceió – Alagoas. nessa_mczprof@hotmail.com

3. tapu@uol.com.br

na sua produção, sabendo-se que ele é um tecido estruturado e um artefato sócio histórico, que muda de acordo com o momento da enunciação. O suporte teórico desta pesquisa está centrado nas discussões sobre gramática abordadas por Neves (2003) e nos estudos acerca das análises de textos apontadas por Antunes (2010). A metodologia aplicada para o desenvolvimento deste estudo parte de uma análise de produções textuais em que os colaboradores da pesquisa são alunos dos anos finais do ensino fundamental de escola pública estadual de Alagoas. Com a pesquisa, pode-se concluir que, apesar da preocupação de alguns estudantes na seleção vocabular, o não conhecimento e o reduzido repertório lexical os limitam na escolha das palavras, impossibilitando-os no uso variado dos mecanismos significativos que a língua propicia.

Refletindo sobre a prática da escrita

O ato de escrever tem sido considerado de grande importância ao longo da história e se fundamenta no discurso de que a liberdade humana se constrói através do domínio da palavra.

Nos diversos contextos atuais, o texto escrito tem sido um relevante instrumento comunicativo, visto que através dele, o indivíduo cumpre papéis e funções de destaque nas suas práticas cotidianas de interação, compromissos sociais, políticos e culturais, tornando-o assim, um sujeito ativo e participante das transformações ocorridas na sociedade em que está inserido.

> A disponibilidade de variar o vocabulário – inclusivamente para incluir expressões menos comuns, mais especializadas ou mais próprias de um determinado domínio social – marca nossa atuação linguística como representativa de um grupo social letrado e culto. (ANTUNES, 2010, p. 177).

Sendo a escola o primeiro ambiente que viabiliza o exercício dessa prática, o ato de escrever tem sido visto pela maioria dos alunos, um exercício desprovido de prazer, já que o ensino da língua escrita tem sido um desafio para os profissionais da área da linguagem, pois esbarram constantemente nas divergências encontradas na prática da linguagem falada – que traduz expressões da oralidade - e da linguagem escrita – re-

gida, principalmente, pela Gramática Normativa, causando assim, muitos desvios na seleção e adequação dos vocábulos escolhidos.

Ao escrever um texto, é comum o aluno não saber qual a palavra exata a ser usada em determinados contextos de produções, e isso não se deve em muitas vezes pelo esquecimento, mas, na maioria das situações, pelo não conhecimento vocabular ou pelo reduzido repertório do léxico de uma língua, o pouco domínio linguístico consequentemente compromete a coerência textual, visto que resulta em um texto sem clareza, truncado e impreciso.

Diante desse quadro, surge a necessidade de uma reflexão das práticas docentes nas aulas de Português voltadas para a leitura e para a produção de textos, tendo em vista a necessidade do 'domínio' da língua nos diversos atos comunicativos.

Os estudos na área da Linguística Textual surgiram a partir dos anos 80, quando os textos deixaram de ser analisados apenas sob a perspectiva morfossintática e ortográfica, para serem observados dentro de um contexto os seus fenômenos de coesão, coerência e progressão. No entanto, ainda tem sido um desafio vivenciado pelos professores de língua portuguesa o desvencilhar das práticas antigas que os impulsionam na continuação da correção de erros ortográficos, concordâncias verbais e nominais, adequação de sujeito – predicado, reafirmando nas suas práticas o "engessamento" descontextualizado da Gramática Normativa.

Nessa direção, Neves (2003) esclarece:

> Não vou entrar nessa questão da norma, a não ser para dizer que a escola tem a obrigação, sim, de manter o cuidado com a adequação social do produto linguístico de seus alunos, isto é, ela tem de garantir que seus alunos entendam que têm de adequar registros e ela tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão ou de frouxidão, em conformidade com as situações de produção. Isso é obrigação da escola. (NEVES, 2003, p. 128).

A autora coloca em evidência a obrigatoriedade e o compromisso que a escola deve ter ao estimular, apresentar e colocar os alunos em constante contato com todos os instrumentos e práticas que os possibilitem desenvolver a língua em seu sentido mais amplo, e isso envolve a gramática e léxicos da língua, aplicados em seus diversos contextos sociais.

Antunes (2010, p. 115) aponta para uma análise textual a qual sejam observadas questões relacionadas à coesão e à coerência do texto, não observando assim, apenas, os pontos gramaticais e estruturais. É importante "fazer com que dessa junção resulte um todo funcional, com sentidos e propósitos claros, de forma que se reconheça um propósito comunicativo, uma proposta de interação, uma negociação de sentido, uma ação de linguagem".

Discutindo os Dados: a teoria na prática

A organização de um texto não acontece aleatoriamente, ou seja, a escolha seletiva das palavras propicia a construção de sentidos, o estabelecimento da coerência, possibilitando a sua unidade semântica, o que facilita o processo comunicativo a que se propõe. Obviamente, esse processo é construído a partir da gramática e do léxico da língua. Para Antunes (2010, p. 178), "não resta dúvida de que o léxico tem uma função significativa na estruturação do texto, na construção de seus sentidos, na definição de sua adequação às condições sociais de seus contextos de uso".

Estabelecer a análise de um texto remete a inúmeras possibilidades de leituras, a Linguística Textual considera que o texto é muito mais que um amontoado de frases, aponta que a produção de texto e a sua compreensão dependem da competência textual e o repertório vocabular a que o falante dispõe. O que possibilita a construção e a distinção de um texto com coerência e não uma soma de palavras e sentenças.

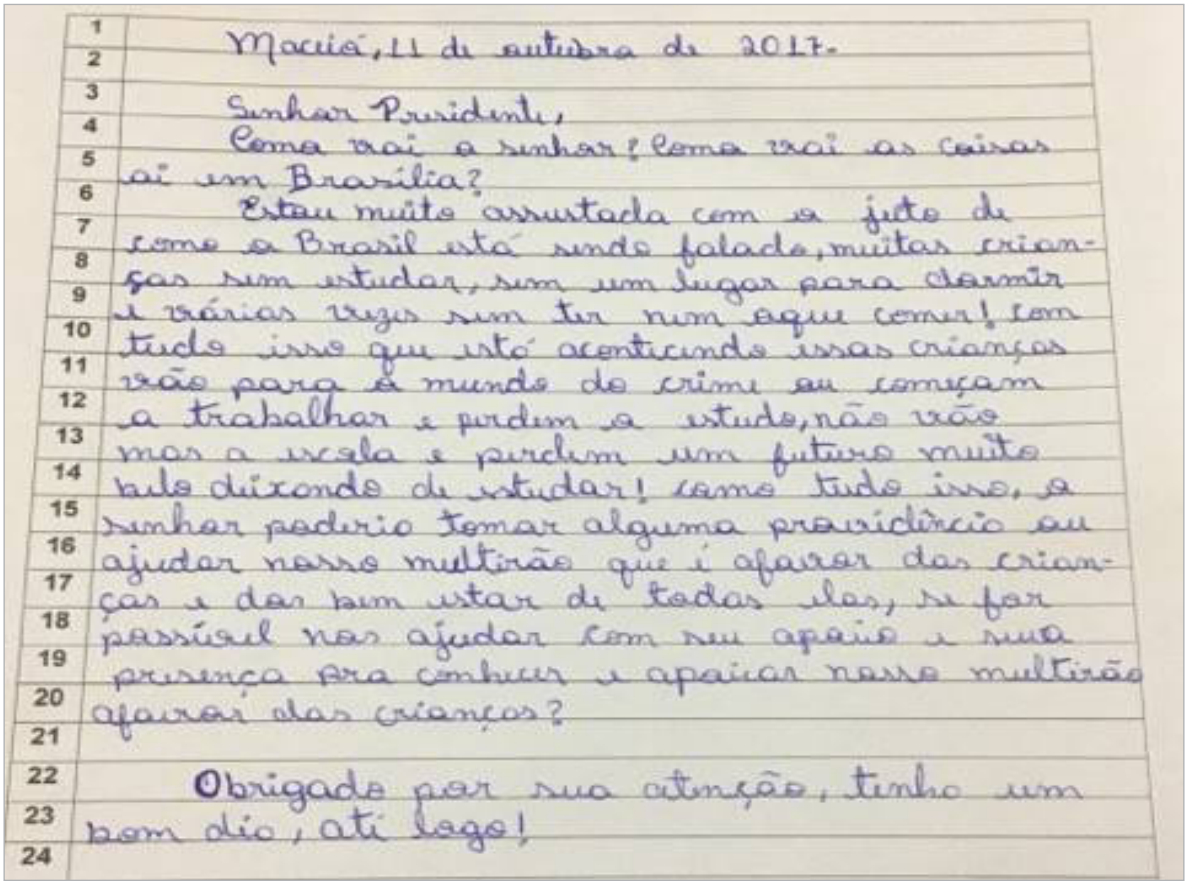
> Alargar as possibilidades lexicais de as pessoas terem acesso às informações, de poderem entrar no mundo da comunicação especializada, no domínio da divulgação científica não pode deixar de ser objetivo de uma escola que pretenda ser a grande força de elevação das condições de vida dos grupos sociais. (ANTUNES, 2010, p. 179).

Com isso, faz-se necessário um repensar nas práticas da maioria dos professores de Língua Portuguesa, para que não vejam o texto apenas sob a compreensão gramatical, mas que a escola seja o espaço onde a ampliação vocabular e o seu repertório sejam possíveis dentro de uma vasta possibilidade de uso, inclusive, como transformador de realidades sociais.

Esta pesquisa tem como foco a análise de texto de alunos, observando a escolha de palavras e o seu campo semântico, especialmente, a incidência ou não de sinônimos nos seus diversos usos, que servirão de reflexão e direcionamento deste estudo.

A pesquisa com enfoque na Linguística Textual foi possível através do desenvolvimento de um projeto laboratorial de produção de textos colhidos entre alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual no município de Maceió - AL. A escolha da aluna-colaboradora foi feita tendo como seleção a(s) possibilidade(s) de uso de sinônimos, como fator importante para a realização semântica no texto em análise. Para o registro do estudo, a professora-pesquisadora aplicou um texto escrito do gênero carta de solicitação, que culminou em uma sequência didática. Inicialmente, os alunos tiveram acesso a diversos modelos do gênero em estudo para leitura individual e compartilhada; em seguida, identificaram as principais características do gênero e a sua funcionalidade social, o que foi discutido amplamente, partindo de informações da vivência dos alunos, para, finalmente, produzirem um texto, o que possibilitou verificar o fenômeno na escola e turma escolhida para o estudo.

O *corpus* desta pesquisa foi delineado a partir da produção textual abaixo apresentada:



Macaé, 11 de outubro de 2017.

Senhor Prusidente,
Como vai o senhor? Como vai as coisas ai em Brasília?
Estou muito assustada com o juto de como o Brasil está sendo falado, muitas crianças sem estudar, sem um lugar para dormir e várias vezes sem ter nem oque comer! com tudo isso que está acontecendo essas crianças vão para o mundo do crime ou começam a trabalhar e perdem o estudo, não vão mas a escola e perdem um futuro muito bulo deixando de estudar! como tudo isso, o senhor poderio tomar alguma providência ou ajudar nosso multirão que é afavor das crianças e dar bem estar de todas elas, se for passível nos ajudar com seu apoio e sua presença para combuer e apoiar nosso multirão afavor das crianças?

Obrigado por sua atenção, tenho um bom dio, até logo!

Na carta de solicitação em estudo, pode-se verificar:

Questão 1

É perceptível inicialmente que as palavras escolhidas para se referirem ao destinatário, quando aplicadas ao uso, são identificadas como pertencentes ao mesmo referencial, a saber:

Trecho 1: “*Senhor Presidente*,”
Trecho 2: “Como vai o *senhor*?”
Trecho 3: “Como vai as coisas ai *em Brasília*?”
Trecho 4: “[...] o *senhor* poderia tomar alguma providência,”
Trecho 5: “[...] nos ajudar com *seu* apoio e *sua* presença [...]”

No trecho 1, a aluna escolheu o vocativo *Senhor Presidente* para se dirigir ao destinatário de sua carta, o que reforça nos trechos 2 e 4 com o vocábulo *senhor*, estabelecendo com essa escolha, um ar de certa descontração ao discurso; no trecho 3, a escolha da expressão *em Brasília* remete ao seu espaço físico de trabalho, trazendo evidencias de um mesmo campo lexical; já no trecho 5, o uso dos pronomes possessivos *seu* e *sua* traz evidências da mobilidade e possibilidades possíveis das palavras, quando aplicadas num texto, mesmo que o falante ainda não possua um vasto repertório vocabular.

Questão 2

Na sequência da observação, vê-se em relação à adequação vocabular, o uso constante do referente *criança* com algumas poucas variações, como é possível verificar nos trechos a seguir:

Trecho 1: "muitas *crianças* sem estudar,"
Trecho 2: "[...] essas *crianças* vão para o mundo do crime ou *começam* a trabalhar e *perdem* o estudo,"
Trecho 3: "[...] nosso multirão que é afavor das *crianças* [...]"
Trecho 4: "[...] bem estar de *todas elas*,"
Trecho 5: "[...] apoiar nosso multirão afavor das *crianças?*"

Nos trechos 1, 2, 3 e 5, a discente trouxe como referência a palavra *criança* para fazer menção à beneficiária de seu pedido, não apresentando assim um vasto conhecimento de possibilidades para substituição da expressão usada, exceto quando utiliza a zeugma (figura de linguagem que omite um termo expresso anteriormente no período) na segunda e terceira oração do período que consta no trecho 2, o que demonstra o estabelecer da relação sinonímica mesmo quando intuitivamente, ou seja, mesmo quando o falante não tem a consciência da viabilidade de uso vocabulares; no trecho 4, a escolha da expressão *todas elas* remete a uma outra possibilidade de uso para a palavra *criança*, o que evidencia que a aluna utilizou mesmo de forma precária ou inconsciente vocábulos que possuem relações entre si no mesmo texto.

Questão 3

Outro fator interessante a pontuar é que a aluna fez uso de expressões resumidoras postas posteriormente em um trecho do texto, como segue abaixo:

> Trecho: “Estou muito assustada com o jeito de como o Brasil está sendo falado, muitas crianças sem estudar, sem um lugar para dormir e várias vezes sem ter nem oque comer! *Com tudo isso*[1] que está acontecendo essas crianças vão para o mundo do crime ou começam a trabalhar e perdem o estudo, não vão mas a escola e perdem um futuro muito belo deixando de estudar! *Como tudo isso*[2], o senhor poderia tomar alguma providência [...]”

No trecho, é visível que a aluna retoma pontos citados anteriormente, demonstrando uma certa organização textual, mesmo que inconsistente, repetitiva, sem o uso adequado de elementos coesivos. No *Com tudo isso*[1,] ela retoma: (I) “crianças sem estudar”, (II) “sem um lugar para dormir”, (III) “e várias vezes sem ter nem o que comer!”. Já no *Como tudo isso*[2], observa-se da expressão ao fazer referência a: (a) “essas crianças vão para o mundo do crime”, (b) “ou começam a trabalhar”, (c) “e perdem o estudo,”, (d) “não vão mas a escola”, (e) “e perdem um futuro muito belo deixando de estudar!”.

Com esses exemplos, pode-se perceber que existe a necessidade de um maior investimento dos professores de Língua portuguesa, no que se refere ao olhar mais amplo nos elementos linguísticos necessários para a produção de um bom texto; não observando apenas os fragmentos isolados, mas também, os recursos que propiciem uma melhor adequação vocabular, mediante uma visão mais ampla nos diferentes gêneros e contextos.

Finalizando as reflexões

O presente estudo busca discutir e ampliar a visão dos professores de Língua portuguesa referente à compreensão, à leitura e à produção de textos produzidos por seus alunos, para que esses docentes possam investir numa prática transformadora e dinâmica da língua.

Possibilita assim, uma autonomia ao aluno que terá nessas aulas maior liberdade de produção de pensamento, de expressividade, de criticidade e posicionamento social, já que o foco não será, apenas, os estudos morfossintáticos, mas as marcas de seus posicionamentos de identidade, repertório vocabular adquirido no dia a dia, que surgem nas diversas situações discursivas, não somente nas aulas de gramáticas, mas nos inúmeros contextos que perpassam os muros das escolas, através de suas vivências cotidianas.

Vê-se, então, que é papel da escola orientar os alunos em todas as funções necessárias, a fim de que eles tenham o seu lugar na sociedade como cidadãos críticos e atuantes, isso inclui um domínio adequado gramatical, lexical e de expressividade vocabular, para que assim eles sejam ouvidos e vistos com respeito e cumpram assim o seu papel social seja como um bom leitor, um bom orador, como também, um bom escritor; conhecendo a funcionalidade da língua nos diversos contextos inseridos, usando-a com coerência e adequação.

Referências

ANTUNES, I. *Análise de textos*: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. Língua, texto e ensino: Outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2011.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário – Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio Marcuschi. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, M.H.M. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

SESSÃO TEMÁTICA

PROSÓDIA E MENSAGENS INSTANTÂNEAS: INFERINDO ASPECTOS PROSÓDICOS ATRAVÉS DOS *EMOJIS*

MARIA IMACULADA PEREIRA AZEREDO[1]
KARINA DIAS[2]
VERA PACHECO[3]

Introdução

O ato da comunicação não se restringe à fala. Comunicar-se, sobretudo nos dias atuais, vai além da oralidade, uma vez que as pessoas se comunicam também através da escrita. Das hipóteses que explicam o surgimento da língua escrita, há uma que pressupõe que ela surgiu para representar a língua falada (HIGOUNET, 2003 apud PACHECO, 2008).

Mesmo entendida como um sistema diferente da fala, a escrita tem o papel de registrar o que é distintivo na língua, ou seja, ela representa a fonologia de uma língua (PACHECO, 2008). Sendo assim, ainda de acordo com Pacheco (2008), a escrita engloba as características fonológicas e prosódicas da língua falada e, por isso, ela deve registrar aspectos prosódicos da fala. Variações melódicas e entoacionais, por exemplo, são marcadas através dos sinais de pontuação. Nesse sentido, para que o leitor tenha conhecimento de como será a melodia e a entoação na leitura de um texto, ele recorrerá a essas marcas gráficas (PACHECO, 2008).

1. Discente do programa de pós-graduação em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e bolsista FAPESB. Email: azeredomary@gmail.com.

2. Discente do programa de pós-graduação em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e bolsista CAPES. Email: karina.csdd@hotmail.com

3. Profª. Drª./ Orientadora - Depto. de Estudos Linguísticos e Literários, Programa de Pós-Graduação em Linguística – UESB. Email: vera.pacheco@gmail.com.

Além de recursos gráficos, como os sinais de pontuação ou o tipo e o tamanho da letra, existem os advérbios e os verbos que indicam como se dará a variação melódica (ex.: abruptamente, berrou etc.). A esses recursos nomeiam-se de Marcadores Prosódicos (MP) da escrita (PACHECO, 2008, p. 7). Como define Pacheco (2008), "Os MPs [...] são recursos gráficos usados na escrita para determinar o comportamento prosódico do leitor." Desse modo, tanto quem escreve quanto quem lê um texto utilizam esses recursos para construir e inferir sentidos em determinadas situações comunicativas.

Com o advento da tecnologia, a socialização e a comunicação interpessoal mudaram, tornando-se cada vez mais mediadas pelos aparatos tecnológicos (SAMPIETRO, 2016). Tanto na escrita virtual quanto na convencional há marcas gráficas que sinalizam para o leitor comportamentos entoacionais específicos (formatação da escrita, utilização de verbos, advérbios, interjeições, sinais de pontuação negrito, itálico...) importantes para uma comunicação efetiva, na qual o leitor capta exatamente, ou aproximadamente, aquilo que o escritor quis dizer.

A escrita virtual, por ser mais livre que a convencional, além da utilização dos já conhecidos MPs, possui outros recursos prosódicos, a exemplo dos memes[4], dos *gifs*, dos *emoticons*, dos *emojis*, dentre outras formas iconográficas. Dessas possíveis formas de comunicação existentes atualmente, os *emojis* podem ser uma maneira de expressar as emoções através da escrita virtual. De acordo com Oliveira, Fernandes e Gomes (2016), os *emojis* são

> ícones de origem japonesa que se disseminaram por todo o mundo e são utilizados como suporte da comunicação escrita virtual, preenchendo o mesmo papel que os gestos e as expressões faciais possuem na comunicação oral em que os interlocutores estão frente a frente (p. 1115).

4. "A ideia de meme pode ser resumida por tudo aquilo que é copiado ou imitado e que se espalha com rapidez entre as pessoas", comumente pela internet através de conteúdos multimídia. Disponível em: <https://www.significados.com.br/meme/>. Acesso: 13 Mar 2018.

Apesar de terem origem japonesa, os *emojis* foram aceitos por outros países e adaptados às suas respectivas culturas. Os usuários brasileiros, por exemplo, utilizam desse recurso para intensificar, acrescentar ou deixar claras certas intenções, muitas vezes fazendo uso dos *emojis* também para substituir palavras e/ ou sinais de pontuação. Conforme Schnoebelen (2014), os *emojis* sempre vêm depois de uma frase e não entre as palavras. E mesmo que venha no meio da frase, sempre será após um pensamento completo. Além disso, de acordo com o autor, eles funcionam também como um sinal de pontuação, pois, ao virem depois de uma frase, ajudam a compreender o que as palavras anteriores a eles quiseram dizer, como o ponto de exclamação ajuda a entender que uma frase expressa surpresa ou espanto, por exemplo.

Observando os estudos desses autores e partindo do pressuposto de que os *emojis* funcionam como uma ferramenta prosódica que pode desfazer, ou até criar, a ambiguidade de mensagens escritas em ambientes virtuais de comunicação, surgiram as seguintes questões: o que prevalece na interpretação de uma mensagem é a característica prosódica passada pela pontuação ou pelo *emoji*?

Nossa hipótese é a de que a interpretação da mensagem é determinada pela informação prosódica do *emoji.* Desse modo, os objetivos dessa pesquisa são: i) verificar se há uma relação entre a leitura de *emojis* e os sinais de pontuação; ii) avaliar como as pessoas usuárias de redes sociais interpretam os emojis e iii) avaliar qual a informação prosódica predomina: dos sinais de pontuação ou dos emojis.

Metodologia

A princípio, a fim de encontramos respostas para as perguntas propostas neste trabalho, projetamos a frase alvo “Está chovendo” em 4 condições experimentais: 1) sem sinal de pontuação e sem *emoji*; 2) com sinal de pontuação (ponto final, exclamação e interrogação); 3) com *emoji* (indiferença, espanto, tristeza, alegria, medo e dúvida); e 4) com sinal de pontual e com *emoji* ao mesmo tempo. Ao combinarmos os diferentes sinais de pontuação com os diferentes emojis, obtivemos 28 possibilidades de combinação que são os contextos, conforme descrito no quadro 1.

Selecionamos seis *emojis* para este experimento. Os significados de cada um deles foram atribuídos a partir de um dicionário de *emoji (https://www.emoticonsigni-*

ficado.com.br/lista-emojis-pessoas-whatsapp). Desse modo, as interpretações esperadas para cada um dos *emojis* foram baseadas nos significados concebidos por esse dicionário, sendo eles: 😑 indiferença, 😮 espanto, 😞 tristeza, 😁 alegria, 😱 medo e 🤔 dúvida.

Quadro 1. Síntese das condições experimentais e seus respectivos contextos.

CONDIÇÕES	CONTEXTOS	CONDIÇÕES	CONTEXTOS
1	1. Está chovendo	4	15. Está chovendo? 😑
2	2. Está chovendo.		16. Está chovendo? 🤔
	3. Está chovendo?		17. Está chovendo. 😮
	4. Está chovendo!		18. Está chovendo. 😞
3	5. Está chovendo 😮		19. Está chovendo. 😱
	6. Está chovendo 😞		20. Está chovendo. 😁
	7. Está chovendo 😱		21. Está chovendo. 😑
	8. Está chovendo 😁		22. Está chovendo. 🤔
	9. Está chovendo 😑		23. Está chovendo! 😮
	10. Está chovendo 🤔		24. Está chovendo! 😞
4	11. Está chovendo? 😮		25. Está chovendo! 😱
	12. Está chovendo? 😞		26. Está chovendo! 😁
	13. Está chovendo? 😱		27 Está chovendo! 😑
	14. Está chovendo? 😁		28. Está chovendo! 🤔

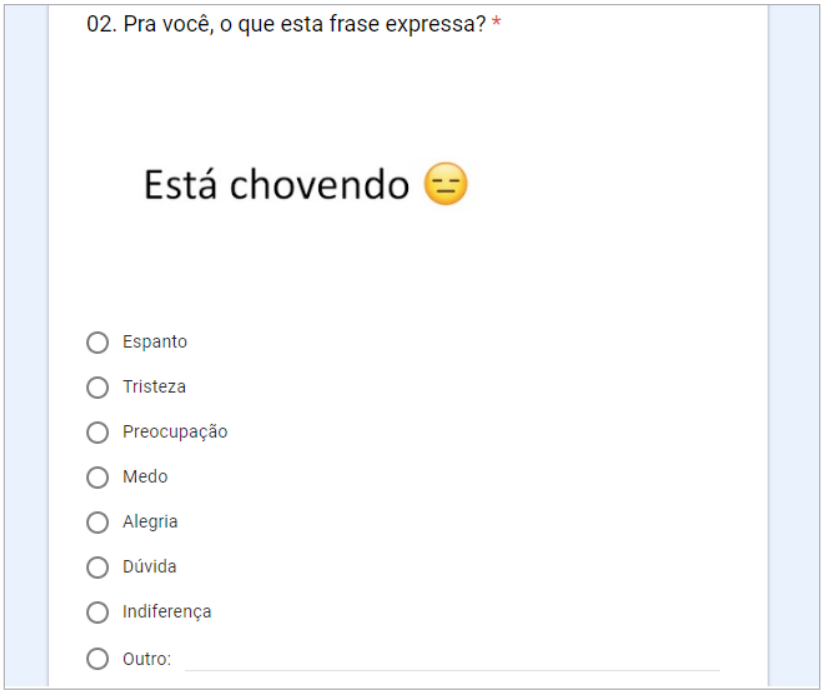
Fonte: elaboração própria.

Após essa primeira etapa, produzimos 28 imagens com cada um dos 28 contextos possíveis. Essas imagens foram inseridas no Formulário *Google*, uma ferramenta gratuita, oferecida pela *Google* aos seus usuários, que permite criar vários tipos de questionários, que vai desde pesquisa de opinião sobre determinada empresa ou produto às pesquisas voltadas para o campo científico.

As imagens inseridas no formulário foram apresentadas aleatoriamente e separadamente (por seções), de forma que o participante só teria acesso a próxima pergunta, ou seção, se respondesse a anterior a ela. No entanto, por uma questão metodológica e didática foram aqui organizadas e enumeradas por contextos (como se vê posteriormente na seção 2).

O formulário foi enviado via e-mail para 10 juízes de 14 a 32 anos. Dessa forma, obtivemos 280 dados de interpretação. A figura 1 nos mostra como a pergunta e as alternativas foram apresentadas aos juízes desta pesquisa.

Figura 1. Formulário apresentado aos juízes.



Fonte: elaboração própria.

Com os dados já em mãos, convertemos as respostas em pesos numéricos para que, posteriormente, fosse possível fazer a estatística descritiva dos dados. Para facilitar a contagem das respostas, utilizamos a fórmula =CONT.SE ('intervalo'; "critérios"), na soma das variáveis, disponível no *software* Excel. Com essa fórmula, tínhamos por objetivo saber quantas vezes um determinado critério apareceu num dado intervalo de células da planilha. No nosso caso, quisemos obter automaticamente o número de vezes em que uma determinada atitude ou emoção atribuída a um *emoji* aparecia em determinadas células. Com os dados somados, pudemos verificar como cada juiz interpretou cada variável e qual sinal efetivamente se destacou. Os resultados desse caminho percorrido são apresentados na seção a seguir.

Resultados e discussão

A discussão inicial deste trabalho girou em torno da condição do *emoji* enquanto ferramenta auxiliadora na compreensão do texto. Ao aplicarmos os testes de julgamento, verificamos que os participantes desta pesquisa, em sua maioria, interpretaram os *emojis* justamente como substitutos ou intensificadores dos sinais de pontuação e como um demonstrador de emoção. O *emoji* pode, então, ser utilizado como um marcador prosódico que recupera informações que não estão presentes sintaticamente, como, por exemplo, a atitude ou emoção do emissor.

Na condição em que a frase veículo foi apresentada sem sinal de pontuação e sem *emoji*, 50% dos juízes interpretavam a frase como *indiferença*, 30% acharam que expressava *alegria*, para 10% a frase tinha um sentido de *preocupação* e 10% acharam que a frase só descrevia o tempo (clima). Vejamos esses números na tabela 1:

Tabela 1.
Condição 1 - Frase alvo “Está chovendo” sem sinal de pontuação e sem *emoji*.

Contexto		**Respostas Esperadas**	**Respostas dadas/ Quantidade e porcentagem de ocorrências**	
1	Está chovendo	Indiferença	Indiferença Alegria Preocupação Outro (Descrição do tempo)	5 (50%) 3 (30%) 1 (10%) 1 (10%)

Fonte: elaboração própria.

Como vimos na tabela 1, a maioria dos juízes responderam o esperado, isto é, interpretaram a frase como *indiferença*. Como a frase não continha nem sinal de pontuação e nem *emoji*, podemos entender que a interpretação dada à frase depende do estado de espírito do participante (enquanto alguns perceberam a frase como expressando *alegria*, outro participante achou que ela expressava *preocupação*). Essa variação de emoção é o que nos dá margem a entender que uma frase sem nada que possa indicar algum norte é interpretada mais livremente pelo receptor.

Na segunda condição, na qual a frase foi apresentada apenas com os sinais de pontuação, há uma maior variação de interpretação entre as frases com ponto final e de exclamação. No contexto 2, no qual esperávamos que os juízes atribuíssem “indiferença” à frase, 60% interpretaram como *indiferença*, 20% como *certeza* ou *descrição de tempo* (clima), 10% como *preocupação* e 10% como *alegria*. No contexto 3, no qual se esperava *alegria* como interpretação, 40% acharam que a frase expressava *alegria*, 30% *afirmação* e *descrição do tempo* (clima), 20% *indiferença* e 10% *espanto*. Já no caso da interrogativa (contexto 2), 90% dos participantes interpretaram como *dúvida*, enquanto 10% interpretaram como *alegria*. Observemos a tabela 2.

Tabela 2. Condição 2 - Frase alvo com sinal de pontuação e sem *emoji*.

Contextos		**Respostas Esperadas**	**Respostas dadas/ Quantidade e porcentagem de ocorrências**	
2	Está chovendo.	Indiferença	Indiferença Preocupação Alegria Outro (certeza) Outro (descrição do tempo)	6 (60%) 1 (10%) 1 (10%) 1 (10%) 1 (10%)
3	Está chovendo?	Dúvida	Dúvida Alegria	9 (90%) 1 (10%)
4	Está chovendo!	Alegria/ espanto	Alegria Indiferença Outro (afirmação) Espanto Outro (descrição do tempo)	4 (40%) 2 (20%) 2 (20%) 1 (10%) 1 (10%)

Fonte: elaboração própria.

Nessa, a maioria dos juízes responderam exatamente o que esperávamos nos três contextos, estando mais evidente, como visto na tabela 2, no contexto 3. Apesar da variação das interpretações dos contextos 2 e 4, 60% e 50%, respectivamente, responderam dentro do esperado, e dentre aqueles que responderam de modo diferente, poucos foram os casos em que apresentaram respostas discrepantes.

Na condição em que a frase é apresentada aos juízes sem sinal de pontuação e com *emoji*, constatamos que as respostas sobre as frases que continham os *emojis* de *espanto*, *tristeza*, *alegria* e *dúvida* foram as que mais se aproximaram do que era esperado. Os outros *emojis* que caracterizavam *medo* e *indiferença* foram interpretados pelos juízes de maneira mais variada, conforme nos mostra a tabela 3.

Tabela 3: Condição 3 - Frase alvo sem sinal de pontuação e com *emoji*.

Contextos possíveis		**Respostas Esperadas**	**Respostas dadas/ Quantidade e porcentagem de ocorrências**	
5	Está chovendo 😮	Espanto	Espanto Preocupação Indiferença Outro (Surpresa)	6 (60%) 2 (20%) 1 (10%) 1 (10%)
6	Está chovendo 😞	Tristeza	Tristeza Preocupação	9 (90%) 1 (10%)
7	Está chovendo 😱	Medo	Espanto Preocupação Medo	6 (60%) 3 (30%) 1 (10%)
8	Está chovendo 😁	Alegria	Alegria	10 (100%)
9	Está chovendo 😑	Indiferença	Outro (Desapontamento, chateação, horrível, decepção, tédio) Indiferença Preocupação Tristeza	6 (60%) 2 (20%) 1 (10%) 1 (10%)
10	Está chovendo 🤔	Dúvida	Dúvida Indiferença	9 (90%) 1 (10%)

Fonte: elaboração própria.

Como observado na tabela 3, os juízes interpretaram as frases de forma aproximada ao esperado, ou seja, a atitude ou emoção foi inferida através do *emoji* que acompanhava a frase, exceto pelo contexto 7, no qual se interpretou *espanto* para

o que esperávamos *medo*[5], conforme o significado dado pelo dicionário de *emoji*. Isso traz evidências de que, assim como o sinal de pontuação, o *emoji* ajuda no entendimento do que uma frase pode expressar e, por isso, quando o sinal não está presente, o *emoji* determina a interpretação do enunciado (SCHNOEBELEN, 2014).

Nos casos em que as frases são apresentadas com um sinal de pontuação e um *emoji*, este não apenas sobressai ao sinal de pontuação, mas também o intensifica. A tabela 4 nos mostra isso. Nos contextos 16 e 23 o *emoji* intensifica o sinal de pontuação e nos outros casos, o que temos é uma preferência ao *emoji* em relação ao sinal. Ao combinarmos sinal de interrogação com um *emoji* de espanto, como se vê no contexto 11, não podemos negar a existência da dúvida, mas o que importa é como essa dúvida foi proferida, nesse caso, com espanto. O mesmo ocorre nos contextos 12, 13, 14 e 15.

Notemos, em especial, o contexto 22, no qual temos um caso interessante. A frase é uma afirmativa, mas o *emoji* traz em si, conforme o dicionário, o significado de dúvida. 90% dos juízes interpretaram a frase como uma dúvida e os 10% restantes acharam que a frase expressava preocupação, mostrando-nos que nessa situação foi a interpretação do *emoji* sobre o sinal de pontuação que prevaleceu.

5. Apesar de não ser o esperado, essas respostas também não são inconvenientes, já que, como vimos, os usuários, adaptam um determinado emoji à sua cultura e com isso dão um significado novo às carinhas.

Tabela 4. Condição 4 - Frases com sinal de pontuação e com *emoji*.

Contextos possíveis		**Respostas Esperadas**	**Respostas dadas/ Quantidade e porcentagem de ocorrências**	
11	Está chovendo? 😮	Espanto	Espanto Preocupação Dúvida	8 (80%) 1 (10%) 1 (10%)
12	Está chovendo? 😔	Tristeza	Tristeza Dúvida	9 (90%) 1 (10%)
13	Está chovendo? 😱	Medo	Espanto Preocupação Medo Alegria Dúvida	4 (40%) 2 (20%) 2 (20%) 1 (10%) 1 (10%)
14	Está chovendo? 😁	Alegria	Alegria Dúvida	7 (70%) 3 (30%)
15	Está chovendo? 😑	Indiferença	Indiferença Tristeza Outro (tédio) Dúvida Outro (chateação) Outro (horrível)	3 (30%) 2 (20%) 2 (20%) 1 (10%) 1 (10%) 1 (10%)
16	Está chovendo? 🤔	Dúvida	Dúvida	10 (100%)
17	Está chovendo. 😮	Espanto	Espanto Outro (surpresa) Preocupação	7 (70%) 2 (20%) 1 (10%)
18	Está chovendo. 😔	Tristeza	Tristeza	10 (100%)
19	Está chovendo. 😱	Medo	Espanto Preocupação Tristeza Medo	6 (60%) 2 (20%) 1 (10%) 1 (10%)

20	Está chovendo. 😁	Alegria	Alegria Tristeza	9 (90%) 1 (10%)
21	Está chovendo. 😑	Indiferença	Indiferença Tristeza Outro (tédio) Outro (chateação) Outro (horrível)	4 (40%) 2 (20%) 2 (20%) 1 (10%) 1 (10%)
22	Está chovendo. 🤔	Dúvida	Dúvida Preocupação	9 (90%) 1 (10%)
23	Está chovendo! 😮	Espanto	Espanto Indiferença	9 (90%) 1 (10%)
24	Está chovendo! 😞	Tristeza	Tristeza Indiferença	9 (90%) 1 (10%)
25	Está chovendo! 😱	Medo/ Preocupação	Espanto Preocupação Indiferença Outro (surpresa)	7 (70%) 1 (10%) 1 (10%) 1 (10%)
26	Está chovendo! 😁	Alegria	Alegria Indiferença	9 (90%) 1 (10%)
27	Está chovendo! 😑	Indiferença	Indiferença Tristeza Outro (tédio) Outro (Horrível) Outro (Chateado)	4 (40%) 2 (20%) 2 (20%) 1 (10%) 1 (10%)
28	Está chovendo! 🤔	Dúvida	Preocupação Dúvida	5 (50%) 5 (50%)

Fonte: elaboração própria.

Como observado na tabela 4, os juízes seguem, muitas vezes, a "emoção passada" pelo *emoji* ou o utilizam como sinal de pontuação, intensificando-o ou desprezando-o, quando incluso na frase. O contexto 22, em particular, nos dá boas pistas de que o *emoji* é quem determina a interpretação da frase, mesmo que esta contenha um sinal de pontuação. Esses dados ratificam a discussão de Schnoebelen (2014) de que o *emoji* auxilia na compreensão das palavras que o antecede e corroboram a nossa hipótese de que os *emojis* também funcionam como marcadores prosódicos.

Considerações finais

Por meio da apresentação e discussão dos resultados desta pesquisa, podemos dizer que os emojis exercem grande papel na interpretação de atitudes ou emoções numa situação comunicativa virtual. Retomando nossa hipótese de que a interpretação da mensagem é determinada pela informação prosódica do emoji, constatamos que: os emojis sobressaem aos sinais de pontuação, quando presentes, no momento de interpretar uma atitude ou emoção, e nas frases sem emoji e sem sinal de pontuação, os juízes interpretam, aleatoriamente, a atitude ou emoção da frase apresentada.

De modo geral, vimos que os emojis são importantes para a compreensão da sentença, tal qual os sinais de pontuação, e que estes, por vezes, podem ser substituídos por aqueles. Os emojis fornecem pistas prosódicas que auxiliam um receptor a fazer uma interpretação aproximada às intenções de quem emite uma mensagem, funcionando, assim, como uma ferramenta prosódica da escrita virtual.

Referências

Emoticons significados. Disponível em: < https://www.emoticonsignificado.com.br/lista-emojis-pessoas-whatsapp> Acesso em: 01 de Março de 2018.

FUNÇÃO CONT.SE. Disponível em: <https://support.office.com/pt-br/article/cont-se-fun%C3%A7%C3%A3o-cont-se-e0de10c6-f885-4e71-abb4-1f464816df34> Acesso em: 08 de Março de 2018.

OLIVEIRA, L.; FERNANDES, P. D.; GOMES, N. *Leituras e emojis em um mundo globalizado.* Revista Philologus, Ano 22, N° 66 Supl.: Anais da XI JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2016. Disponível em: < http://www.filologia.org.br/rph/ANO22/66supl/0083.pdf>. Acesso em: 01 de Mar. de 2018.

PACHECO, V. *Evidências do funcionamento da língua oral no texto escrito.* 2008.

SAMPIETRO, A. *Exploring the punctuating effect of emoji in spanish whatsapp chats.* Lenguas Modernas, n. 47, 2016.

SCHNOEBELEN T. In: STEINMETZ, K. *Here Are Rules of Using Emoji You Didn't Know You Were Following.* TIME Exclusive. Disponível em: <http://time.com/2993508/emoji-rules-tweets/> Acesso em: 13 Mar. 2018.

SESSÃO TEMÁTICA

QUESTÕES DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE EM PAUTA: EFEITOS DE SENTIDO EM DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

AMANDA VANELE PRATES DOMINGUES[1]
EDVANIA GOMES DA SILVA[2]

Introdução

Neste artigo, analisamos o funcionamento discursivo de dois documentos oficiais de educação, quais sejam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF) e as Diretrizes Curriculares para Educação Básica (DCEB), aprovados em 1997 e 2013, respectivamente. Trata-se, mais especificamente, de verificar os efeitos de sentido que emergem desses documentos quando tratam de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. Para tanto, selecionamos seis (6) excertos que materializam certos funcionamentos e mobilizamos conceitos do quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso Francesa (AD), como o de efeitos de sentido e o de deslizamento de sentido.

Importante salientar que, além do dispositivo teórico-metodológico da AD, recorremos, nas análises, ao paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989), para quem dados aparentemente sem relevância são considerados indícios que apontam para certo funcionamento discursivo. Tal procedimento metodológico nos permite, ainda, analisar não somente as regularidades da língua, mas também as formas por meio das quais tais regularidades se "estilhaçam no equívoco" (PÊCHEUX, 2014b [1978]), possibilitando interpretações outras.

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista CAPES. E-mail: amandavanele@gmail.com

2. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários e dos Programas de Pós-Graduação em Linguística e em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Orientadora. E-mail: edvaniagsilva@gmail.com

No subtópico seguinte, apresentamos brevemente os documentos oficiais de educação selecionados para análise. Comentamos seus objetivos, o público ao qual se destinam, bem como alguns de seus princípios.

Breves considerações sobre os PCN e as DCNEB

Os dois documentos selecionados para serem aqui analisados foram aprovados em 1997 e 2013, respectivamente, e apresentam propostas para a educação em âmbito nacional, abrangendo os níveis básico e superior.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN) são um conjunto de documentos que determina a grade curricular das instituições da Educação Básica. Sua proposta é de auxiliar na construção das ementas de todas as disciplinas no Ensino Fundamental e do Ensino Médio, considerando questões de caráter sócio-cultural, as quais estão presentes, principalmente, no volume *Temas Transversais*, que inclui *Ética, Pluralidade, Orientação Sexual* e *Meio Ambiente*. Para este trabalho, selecionamos somente os PCN para o Ensino Fundamental, especificamente os volumes que correspondem à Introdução e ao tema transversal Orientação Sexual, por se tratarem de documentos em que as discussões acerca de gênero e de sexualidade são feitas com maior frequência[3].

Aprovada em 2013, a nova versão das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica** (DCNEB) são um conjunto de normas que orienta a organização, o desenvolvimento e a avaliação dos planos pedagógicos das escolas de Educação Básica. Dentre os eixos que esse documento abrange estão a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos, a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

---

3. Os PCN para o Ensino Médio são divididos em quatro (4) volumes, quais sejam: i) Bases Legais, ii) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, iii) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, e iv) Ciências Humanas e suas Tecnologias. Já os PCN para o Ensino Fundamental estão divididos em dois conjuntos de volumes: o primeiro (que chamaremos, neste trabalho, de PCNEF I), correspondente aos dois primeiros ciclos desta etapa, a saber: 1ª a 4ª séries; e o segundo (PCNEF II), que trata dos terceiro e quarto ciclos, 5ª a 8ª séries. Tanto o PCNEF I quanto o PCNEF II estão organizados em dez (10) volumes, que vão de um documento introdutório, passando pelas disciplinas comuns ao ensino básico, até os Temas Transversais.

Sobre o arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso Francesa

A Análise de Discurso Francesa surge com o objetivo de verificar a construção do sentido na relação entre as condições de produção e as práticas do homem no social e pensa numa relação intrínseca entre língua, discurso e ideologia. Por isso, para a AD, a ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, materializa-se na língua (ORLANDI, [1999]2015).

Nessa relação língua-discurso-ideologia, Michel Pêcheux, principal autor da AD francesa, propõe, então, que o discurso é efeito de sentido entre interlocutores interpelados em sujeitos, e cujo funcionamento não deve ser comparado ao processo de comunicação baseado em *emissor, receptor e mensagem*, ou, ainda, à *parole*, de F. de Saussure (ORLANDI, [1999]2015).

Em certo momento de seus estudos, Pêcheux reconfigura certos postulados e conceitos de sua teoria do discurso. Em um texto, de 1978, cujo título é *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*, Pêcheux inicia uma retificação aos seus postulados, a partir da relação que estabelece com a psicanálise lacaniana. Segundo o autor:

> [...] o sentido é produzido no "non-sens" pelo deslizamento sem origem do significante, de onde a instauração do primado da metáfora sobre o sentido, mas é indispensável acrescentar imediatamente que *esse deslizamento não desaparece sem deixar traços* no sujeito-ego da "forma-sujeito" ideológica, identificada com a evidência de um sentido. Apreender até seu limite máximo a interpelação ideológica como *ritual* supõe reconhecer que não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas, "uma palavra por outra" é a definição da metáfora, mas é também o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso (PÊCHEUX, 2014b [1978], p. 277).

Dito de outra forma, uma palavra, expressão ou proposição não "guarda" um sentido originário de onde partiriam outros sentidos, mas, é no jogo metafórico em que os sentidos ora se mantêm, ora deslizam para outros lugares de significação, que os efeitos de sentido funcionam. São nesses rastros de equívocos que verificamos a movimentação dos sentidos e, consequentemente, das posições de sujeito.

Nessa perspectiva, em um de seus últimos trabalhos, o autor propõe analisarmos o discurso com base na relação entre estrutura e acontecimento, marcando o que se convencionou chamar de AD-3. Para fundamentar essa relação entre estrutura e acontecimento, Pêcheux (2015[1983a]) mostra que existe uma relação entre os universos logicamente estabilizados e as formulações irremediavelmente equívocas, o que indica a existência de pontos de deriva de sentidos.

Nessa perspectiva, os efeitos de sentido se dão não somente pelas relações metafóricas e metonímicas, em que uma palavra é tomada por outra, mas, também no acontecimento, em que as regularidades se "estilhaçam no lapso" (PÊCHEUX, 2014b [1978]), possibilitando interpretações outras.

A partir dessas considerações, analisamos, no tópico seguinte, o *corpus* selecionado, formado por quatro (4) séries de excertos, retirados dos oito (8) documentos oficiais de educação apresentados em subtópico anterior (2.1).

Análise dos dados

Para analisar o funcionamento discursivo dos documentos de educação, os quais foram selecionados e comentados anteriormente (tópico 1), separamos seis (6) excertos, divididos em duas (2) séries. Importante salientar que a seleção dos excertos não se deu de forma aleatória, mas sim considerando as regularidades que apontam para certo funcionamento discursivo, sem desconsiderar, entretanto, as desregularizações, visto que, em AD, o equívoco também significa.

Na série 1, selecionamos três (3) excertos. Vejamos abaixo:

> (01) Ao tratar do tema *Orientação Sexual*, busca-se *considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência*, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (*PCN Ensino Fundamental I*, 1997, p. 73 – grifos nossos).

> (02) A discussão sobre *relações de gênero* tem como objetivo *combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação*. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos *estereótipos de gênero*. Como exemplo comum pode se lembrar a *repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas*. As diferenças não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um, apontando para *a eqüidade entre os sexos* (*PCN Ensino Fundamental I*, 1997, p. 99 – grifos nossos).

> (03) A abordagem das *relações de gênero* com as crianças dessas faixas etárias, convém esclarecer, é uma tarefa delicada. A rigor, *pode-se trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar*. Elas se apresentam de forma nítida *nas relações entre os alunos e nas brincadeiras diretamente ligadas à sexualidade* (*PCN Ensino Fundamental I*, 1997, p. 99 – grifos nossos).

Nos excertos de 01 a 03, verificamos certos efeitos de sentido sobre sexo, gênero e sexualidade. Em 01, a sexualidade é tratada como algo que se expressa nos anos iniciais do ser humano e está relacionada à vida e à saúde. Contudo, essa sexualidade apresentada no/pelo documento também engloba o papel social do homem e da mulher, o que, para outros discursos, diz respeito às questões de gênero. No caso em tela, o efeito de sentido é de que sexualidade, gênero, sexo, estereótipos e discriminações em relacionamentos, questões de Aids e gravidez na adolescência fazem parte da mesma rede parafrástica.

No excerto 02, vemos que discutir as relações de gênero na sala de aula objetiva "combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação". Além disso, esses padrões impostos dificultam a expressão das diferenças entre meninas e meninos, por exemplo, quando o menino apresenta atitudes mais sensíveis, intuição e meiguice; ou quando a menina é mais subjetiva ou agressiva. Ainda segundo o discurso materializado no excerto, quando respeitadas essas diferenças, a equidade entre os sexos poderá ser alcançada.

Verificamos que, assim como no excerto anterior, as questões relacionadas à orientação sexual situam-se no âmbito do sexo biológico (homem e mulher). Mas, além desse efeito, há outro que funciona nesse excerto em relação ao que é definido como "relações de gênero" e que, no referido excerto, é apresentado como algo que tem como objetivo "combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação".

Verificamos, ainda, neste mesmo excerto, que meiguice, intuição e sensibilidade são características de meninas, enquanto agressividade e objetividade são características de meninos. Essas características são apontadas como "diferenças" que "não devem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos". Há aqui uma memória[4] segundo a qual certas características pertencem a homens e outras a mulheres, portanto, existem "padrões" comportamentais. Contudo, esses "padrões preestabelecidos", que, ainda segundo o excerto sob análise aprisionam a singularidade de cada um, devem ser combatidos, para que se possa ter acesso ao que no texto é nomeado como "eqüidade entre os sexos". Nesse caso, vemos a emergência de um efeito de sentido que vincula a discussão sobre relações de gênero à possibilidade de se alcançar uma suposta equidade entre os sexos. Sendo assim, relações de gênero e equidade entre os sexos estão em relação parafrástica, pois discutir as relações de gênero, considerando os padrões impostos pela sociedade a meninos e meninas, implica, segundo o excerto, em uma equidade entre os sexos.

Em 03, vemos, , novamente, a emergência de uma discussão acerca das relações de gênero, considerando esse um assunto "delicado" para se tratar com crianças de certa faixa etária. Contudo, é importante ressaltar que o excerto em questão foi retirado do PCN para o Ensino Fundamental I, que corresponde aos dois primeiros ciclos da educação básica, podendo a idade dos alunos, nesta fase escolar, variar entre 6 e 10 anos. Apesar de ser "delicado", trata-se, ainda segundo o excerto

4. Para Courtine (2014, p. 105-106), a memória discursiva nada tem que ver com caraterísticas cognitivas, mas "diz respeito à *existência histórica do enunciado* no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos" (grifos do autor). Ainda segundo o autor, os efeitos de memória dizem da articulação entre o interdiscurso e o intradiscurso, isto é, na rede de memória, a relação entre o tempo longo de uma memória e a formulação faz aparecer a atualidade, já que o que dizemos, num contexto histórico específico, é um efeito do já-dito.

em análise, de um tema que pode ser tratado em "qualquer situação do convívio escolar", pois são relações que se "apresentam de forma nítida nas brincadeiras diretamente ligadas à sexualidade". Nesse excerto, há indícios que apontam para um funcionamento discursivo em que as relações de gênero e sexualidade estão em uma mesma rede de sentidos: a expressão adverbial *de forma nítida* e o advérbio *diretamente*, por exemplo, indicam uma relação estreita entre essas duas expressões (relações de gênero e sexualidade). O efeito de sentido materializado é de que existe uma estreita relação entre relações de gênero e sexualidade. Dessa forma, ao mesmo tempo em que vemos, no documento sob análise, a retomada de uma memória vinculada ao discurso da biologia, que diferencia homem e mulher por meio de seu sexo, vemos também a emergência de discursos vinculados ao campo da sociologia, discursos esses que problematizam as relações de gênero. Entretanto, nesse momento, o gênero está ainda bastante atrelado ao sexo e, por isso mesmo, nos excertos analisados, tratar de relações de gênero é, em última análise, tratar da "equidade entre os sexos" e da "sexualidade".

Ainda com o intuito de analisar o funcionamento discursivo nos documentos de educação, selecionamos, abaixo, uma segunda série de três (3) excertos. Vejamos:

> (04) *As maiores vítimas da repetência têm sido as crianças e adolescentes pobres, mestiços e negros, e, mais recentemente, tem-se observado, ainda, que são os alunos do sexo masculino, pobres e negros*, os que mais ficam em recuperação e apresentam atraso escolar. Esse dado remete às implicações do currículo com as desigualdades sociais, étnico-raciais e de *gênero* (*DCNEB*, 2013, p. 124 – grifos nossos).

> (05) No intuito de construir diretrizes que expressassem os interesses e desejos de *todos/as os/as envolvidos/as* com a educação nacional, ocorreram consultas por meio de duas audiências públicas e da disponibilização do texto, com espaço para envio de sugestões, nos sites do CNE, MEC e SDH. (*DCNEB*, 2013, p. 517 – grifos nossos).

> (06) Faz-se necessário, nesse sentido, a criação de núcleos de estudos e pesquisas com atuação em temáticas como violência, direitos humanos, segurança pública, criança e adolescente, *relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual*, diversidade cultural, dentre outros (*DCNEB*, 2013, p. 530 – grifos nossos).

Em 04, as crianças e adolescentes pobres, mestiças e negras são consideradas as "maiores vítimas de repetência". Contudo, somado a isso, o sexo (masculino) é um aspecto que também pesa na avaliação dessas vítimas de recuperação e atraso escolar. Sendo assim, essas maiores vítimas de recuperação e atraso são meninos (crianças e adolescentes) pobres e negros. Esse dado é, portanto, resultado de uma relação entre formação escolar (currículo) e desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero. Verificamos que o efeito de sentido produzido é de que as desigualdades de gênero, aqui, também incluem as disparidades na formação escolar de meninos pobres e negros.

Baseando-nos nas proposições de Ginzburg (1989), para quem indícios, aparentemente sem importância, podem apontar para um funcionamento mais geral, verificamos, em 05, o uso de elementos que marcam a existência de dois gêneros, como em "todos/as os/as envolvidos/as". Esse recurso aponta para um efeito de sentido de que, mesmo que na língua portuguesa o masculino seja utilizado para se referir a coletivos, é necessário marcar tanto o masculino como o feminino ao se referir a todos os envolvidos na educação nacional. Esse indício reflete as condições históricas que possibilitaram esse efeito de sentido, visto que, nas últimas décadas, o movimento feminista, principalmente, tem reivindicado mudanças na língua quando nas referências a coletividades, o que ocorre, por exemplo, com o uso de recursos gráficos como @ e x, ou de artigos entre parânteses, como (a) e (o).

No excerto 06, relata-se a necessidade de criação de núcleos de estudo e pesquisa que abordem temas como "violência, direitos humanos, segurança pública, criança e adolescente, relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual, diversidade cultural". Aqui, gênero aparece em duas variações: relações de gênero e identidade de gênero. Já orientação sexual é tratada na relação com a diversidade. O efeito de sentido produzido é o de que, além de relações, existe identidade de gênero, e existe diversidade no campo da orientação sexual.

Gênero e sexualidade não estão mais na relação com o sexo biológico (homem ou mulher), como verificamos na primeira série de excertos.

Ainda no que diz respeito às relações de sentido materializadas neste excerto, chama-nos atenção a enumeração de algumas questões, isto é, como os termos gênero e sexualidade aparecem listados junto a outras palavras/expressões. Nesse excerto, ao colocar uma série de questões em uma mesma lista, produz-se um efeito de sentido de que, por exemplo, como vimos, a violência, os direitos humanos, a segurança pública, a criança e o adolescente, as relações de gênero, a identidade de gênero, a diversidade de orientação sexual, a diversidade cultural são conteúdos de mesma relevância, já que estão todos em uma mesma rede de sentido.

Considerações finais

As análises mostraram que os excertos extraídos de dois documentos educacionais, quais sejam Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, materializam efeitos de sentido diversos acerca de gênero e de sexualidade. No primeiro deles, os PCN, gênero, sexualidade, sexo e orientação sexual aparecem em relações parafrásticas de sentido, em que um léxico é tomado por outro. Por outro lado, o segundo documento, as DCNEB, ao citar gênero, relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual em diversos momentos, por exemplo, materializa um efeito de sentido de que, em certa medida, esses termos tratam de questões diferenciadas. Isso aponta para o funcionamento da metáfora discursiva, quando gênero e sexualidade, inicialmente, parecem manter um certo sentido, são tomados como paráfrases; porém, em outras ocorrências, como nos excertos retirados das DCNEB, deslizam para outros sentidos, fazendo com que o ritual se estilhaçe no equívoco.

Referências

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político*: o discurso endereçado aos cristãos. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck et al. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais*. Morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. Edição original: 1999.

_____. *O Discurso*: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Pucinelli Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015. Edição original: 1983a.

_____. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b. Edição original: 1975.

_____. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b. Edição original: 1978.

SESSÃO TEMÁTICA

SINAIS DE APRAXIA DE FALA EM UM SUJEITO COM SÍNDROME DE DOWN: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE ACÚSTICA PARA UM DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL

CAROLINA LACÔRTE GRUBA[1]
MARIAN OLIVEIRA[2]

Introdução

As fricativas são sons complexos que exigem um maior grau de precisão articulatória dos que as consoantes oclusivas e as nasais. Devido a essa maior precisão articulatória em sua produção, a produção dos segmentos fricativos por pessoas com síndrome de Down (sD) vem sendo tema de pesquisas de alguns estudiosos dentro e fora do Brasil (HAMILTON, 1993; TIMMINS et al., 2007; GRUBA et al., 2017a; GRUBA et al., 2017b; GRUBA; OLIVEIRA; PACHECO, 2017).

Hamilton (1993) ao estudar a produção da fala de pessoas com SD observou que as alterações encontradas na produção dos sons fricativos não estavam apenas relacionadas à hipotonia dos órgãos fonoarticulatórios, mas sim a uma dificuldade de programação motora, a uma variabilidade e assimetria na produção dos segmentos fricativos, que podem ser características de apraxia de fala.

A apraxia da fala se caracteriza por alterações nas habilidades do planejamento motor oral, ou seja, há uma dificuldade no sequenciamento e na combinação dos sons dentro das palavras, frases e sentenças. A criança com apraxia de fala costuma apresentar inconsistência na produção, dificuldades nas habilidades motoras orais, esforço para falar, dificuldade na imitação dos sons e um pobre sequenciamento da fala que pode se agravar com o aumento do enunciado (KUMIN, 2006).

1. Mestranda em Linguística, UESB.

2. Professora do Programa de Pós Graduação em Linguística – PPGLin, UESB, orientadora da pesquisa.

A variabilidade e imprecisão na produção das fricativas em pessoas com sD também foram observadas nos estudos de Timmins et al. (2007). De acordo com os pesquisadores, os participantes da pesquisa apresentaram variabilidade na produção tanto na fricativa palatoalveolar surda, quanto na alveolar surda, podendo esta estar relacionada às dificuldades na função motora oral.

Souza e Payão (2008) ao estudarem a fala de pessoas com sD observaram alguns sinais de apraxia nesses sujeitos. Dentre elas, foram citadas a inabilidade na realização de movimentos voluntários no ato da fala, comprometimento articulatório e na prosódia, esforço para produzir os sons da fala, substituições de segmentos, inversões, omissões, prolongamentos, distorções dos sons, erros articulatórios relacionados ao tamanho da palavra, maior dificuldade na produção de consoantes iniciais, maior facilidade na produção automática da fala.

Um estudo mais recente realizado por Rupela, Velleman e Andrianopoulos (2016) relata que as crianças com Down que apresentam dificuldade no planejamento motor oral normalmente apresentam redução da precisão articulatória, inconsistência nos movimentos motores dos órgãos fonoarticulatórios (OFAs), dificuldades em tarefas de sequenciamento, etc. (RUPELA; VELLEMAN; ANDRIANOPOULOS, 2016).

Outros estudos realizados no Brasil como os de Gruba et al. (2017a), Gruba, Oliveira e Pacheco (2017) e Gruba et al. (2017b) vem demonstrando que as alterações nos órgãos fonoarticulatórios a dificuldade no planejamento motor oral apresentadas em um sujeito com sD podem comprometer e produção das fricativas labiodentais, alveolares e palatoalveolares deste.

Por este motivo, este estudo tem por objetivo analisar acusticamente as fricativas de um sujeito com síndrome de Down e identificar, através da análise acústica, se ele apresenta características de apraxia de fala. Nossa hipótese é de que a avaliação da fala por meio da análise acústica é imprescindível no diagnóstico da apraxia, pois, por meio dela, é possível detectar sinais de apraxia não percebidas pela análise de oitiva.

A partir dos estudos mencionados acima, observamos que a fala de pessoas com sD evidencia alterações que vão além de uma hipotonia dos órgãos fonoarticulatórios. Por este motivo, propomos demonstrar nesse trabalho a importância que se faz uma análise mais objetiva, como a análise acústica, no diagnóstico diferencial

de apraxia em pessoas com sD. Para isso, utilizaremos de análises da frequência das fricativas labiodentais, alveolares e palatoalveolares produzidas por uma pessoa com sD, bem como a análise da duração relativa (DR), dentre outros achados obtidos por meio da análise acústica.

Metodologia adotada

Neste trabalho, apresentamos resultados parciais de uma dissertação de Mestrado em andamento. A pesquisa está ligada a um projeto guarda-chuva aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CAAE:04853012.6.0000.0055).

Foi selecionado um sujeito, aqui denominado SM, do sexo masculino, analfabeto, com 15 anos de idade, residente da cidade de Brumado/BA. Para que ele participasse da pesquisa, a família foi orientada sobre todas as etapas e objetivos do trabalho e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pelo seu responsável legal.

Para coleta de dados, foi montado um *corpus* de palavras com as fricativas labiodentais, alveolares e palatoalveolares surdas e sonoras, em posição de *onset* silábico, nos contextos vocálicos /a/, /i/ e /u/.

Tendo em vista que o sujeito da pesquisa não foi alfabetizado, após seleção das palavras do *corpus*, foram realizadas buscas por gravuras correspondentes às palavras selecionadas, através do Google>imagens, para montagem de *slides* e posterior identificação e nomeação pelo sujeito pesquisado. As imagens utilizadas foram submetidas a um teste de validação.

As gravações foram realizadas em câmara acústica e captadas por microfone interno de um computador de alta qualidade. Optou-se pelo uso do Macbook Pro com placa de som de alta definição que permitiu uma gravação com quantidade de ruídos inexpressivas. As gravações foram realizadas através do programa Audacity, em uma taxa de amostragem de 44,1kHz.

Para a visualização e nomeação das figuras por parte do sujeito, os *slides* com as gravuras foram exibidos em outro computador, em tela de 13”, e visualizados, em modo de tela cheia através da janela da câmara acústica. Quando necessário eram realizadas intervenções do pesquisador com questionamentos e explicações de forma a incitar a produção oral desejada. Para garantir uma boa amostra de fala,

foram solicitadas 3 repetições para cada figura. Foi realizada também a gravação em vídeo por meio de filmadora profissional de alta qualidade.

Após a gravação, os dados foram analisados através do Praat (BOERSMA; WEENICK, 2006) para obtenção dos valores de centróide e da duração relativa. A mensuração do centroide foi obtida a partir do *spectrum* da fricativa, sendo este criado a partir de uma janela de 10 ms, extraída da posição medial do segmento. Para análise da fricativa sonora, foi realizada a filtragem das energias de baixa frequência do espectro. As correlações dos achados acústicos e articulatórios obtidos, bem como as inferências realizadas neste trabalho tem como base a Teoria Fonte Filtro proposta por Fant (1960) em Kent e Read (2015).

A média da duração relativa foi obtida a partir do cálculo da divisão do valor obtido na duração do segmento (DS) pela duração total da palavra (DP), multiplicado por 100 (DR= DS/DP x 100). Dessa forma, ao utilizarmos a duração relativa, evitamos que a qualidade vocálica, o posicionamento dentro da palavra, a velocidade de fala, o grau de ênfase, entre outros fatores, possam interferir nos valores de duração obtidos.

Foram analisadas 123 produções das fricativas sonoras ([v], [z] e [ʒ]) e 183 produções das fricativas surdas ([f], [s] e [ʃ]) em contextos das vogais /a/, /i/ e /u/. Ao todo, analisamos 306 produções das fricativas, sendo esta a quantidade total após as 3 repetições.

Além da DR, e da análise do centróide, observamos e anotamos outras características apresentadas na fala do sujeito avaliado que poderiam ser relacionadas a características de apraxia de fala. Os resultados obtidos após essa análise podem ser visualizados no próximo tópico.

Resultados

Apresentaremos aqui os resultados obtidos a partir da análise acústica das fricativas de SM. Vamos expor os resultados obtidos a partir da análise do primeiro momento espectral, centróide, proposto por Forrest et al. (1988), a análise da duração relativa das fricativas nos três pontos articulatórios, labiodental, alveolar e palatoalveolar, dentre outros achados que nos levam à hipótese de uma apraxia de fala.

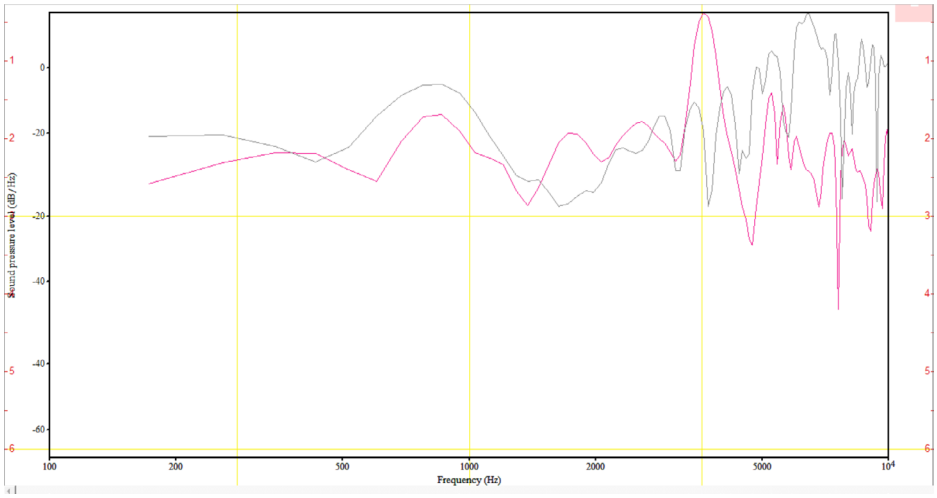
A análise do Centróide

Os resultados obtidos a partir da análise do centróide foram de extrema importância para que comprovássemos algumas características de apraxia em SM.

Observamos, a partir da análise acústica realizada das fricativas surdas e sonoras, que os valores obtidos do centróide das fricativas [s] e [S] apresentam grande concentração de energia a partir de 4000Hz. No entanto, esperávamos que a fricativa palatoalveolar apresentasse valor de frequência mais baixo que a fricativa alveolar.

De acordo com Silva (2012), as fricativas palatoalveolares costumam apresentar valores de centróide abaixo de 5000Hz, mas ao realizarmos a análise acústica da fricativa [S] produzida por SM, notamos que a produção da palatoalveolar apresenta maior concentração de energia próxima ao 6000Hz (Figura 1). Tais achados nos sugerem que SM possui grande dificuldade em estabelecer o ponto articulatório de uma fricativa palatoalveolar, realizando esta mais anteriorizada, ou seja, como uma fricativa alveolar.

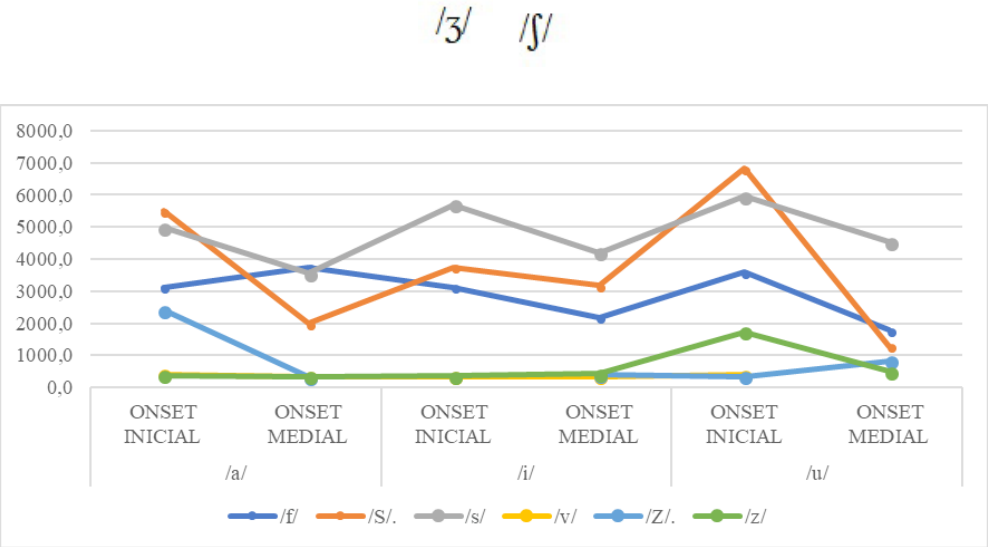
Figura 1. Imagem do espectro de Fourier retirado da região central das fricativas [s] (rosa) e [ʃ] (cinza), retirados das palavras *sapato* e *chave,* respectivamente.



Fonte: Elaboração própria.

Além da dificuldade em estabelecr o ponto articulatório adequado para as fricativas palatoalveolares, observamos que SM apresenta grande dificuldade na produção das fricativas sonoras. Observe, no Gráfico 1, que as fricativas sonoras [v], [z] e [Z] apresentam valores do centróide abaixo de 3000Hz, sendo que na maioria das posições silábicas e contextos vocálicos, as frequências dessas fricativas não ultrapassam 1000Hz. Estes valores não condizem com o esperado para uma fricativa sonora prototípica. De acordo com estudos realizados por Silva (2012) e Pacheco, Cagliari e Silva (2015), as fricativas sonoras labiodentais podem apresentar valores entre 2500Hz e 5615Hz, as alveolares entre 5404 Hz e 7771Hz, e as palatoalveolares entre 3980Hz e 4781Hz.

Gráfico 1. Medidas do Centróide das fricativas em contextos das vogais /a/, /i/ e /u/.



Fonte: Elaboração própria

Os achados obtidos na análise do centróide acabaram por comprovar nossa hipótese pois, embora auditivamente percebamos certa inconsistência na produção, determinar precisamente que essa inconsistência se deve à dificuldade em estabelecer o ponto articulatório e à ausência da vibração das pregas vocais na fricativa sonoroa torna-se difícil se feita apenas a análise de oitiva, de maneira que ratificamos a eficácia da análise acústica para maior precisão diagnóstica.

Em relação ao posicionamento da fricativa dentro da palavra, observamos que SM apresenta maior facilidade na produção do segmento quando este está em po-

sição de *onset* inicial. Observe ainda no Gráfico 1, que no geral, as fricativas produzidas por SM tendem a apresentar frequências mais altas em posição de *onset* inicial (OI) do que em *onset* medial (OM) e esses achados vão de encontro ao posto por Silva (2012) . Por exemplo, em contexto da vogal /a/ a fricativa palatoalveolar surda em posição de OI apresentou o valor do centróide 5509Hz, enquanto o [S] em posição de OM apresentou o valor de 1994Hz.

Observamos que SM apresenta dificuldade em dissociar o vozeamento dos segmentos produzido. Observe na figura 2 que SM realiza a sonorização da fricativa surda quando em posição de *onset* medial.

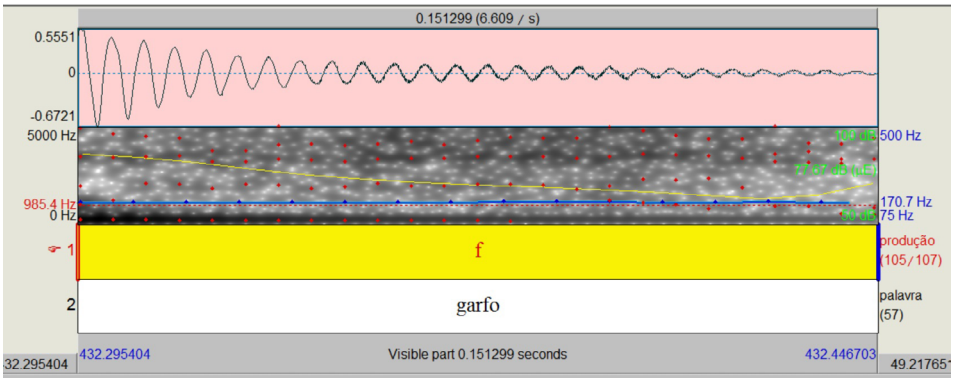


Figura 2. Imagem do Praat demonstrando o vozeamento do [f] em posição de onset medial.
Fonte: Elaboração própria.

Esta maior facilidade da produção das fricativas em posição de OI por SM também pode estar relacionada à hipotonia dos órgãos fonoarticulatórios, inclusive à questão respiratória. Acreditamos que SM tenha maior facilidade na emissão das fricativas em posição inicial pela maior força expiratória nessa posição e maior facilidade articulatória por não exigir uma coarticulação com o segmento anterior.

Quanto ao contexto vocálico, observamos que os resultados são variáveis, ou seja, não podemos afirmar que um contexto vocálico possa auxiliar ou dificultar na produção da fricativa por SM. Após a análise do centróide, analisamos a DR dos segmentos fricativos de acordo com o ponto articulatório labiodental, alveolar e palatoalveolar.

Análise da Duração Relativa

Observe na Tabela 1, os valores obtidos na análise da duração relativa dos segmentos labiodentais, alveolares e palatoalveolares.

Tabela 1. Valores da DR e a quantidade de fricativas produzidas por SM.

		Duração Relativa das fricativas					
Posicionamento	Contexto vocálico	[f]	[v]	[s]	[z]	[ʃ]	[ʒ]
Onset Inicial	/a/	17,00	20,32	16,88	12,54	11,35	15,96
	/i/	24,35	24,89	22,78	11,82	13,18	0,00
	/u/	16,43	28,70	17,00	23,77	17,75	19,33
Onset Medial	/a/	17,24	12,29	22,53	18,65	19,84	16,73
	/i/	25,09	13,48	18,21	12,73	11,29	11,40
	/u/	13,55	0,00	22,88	20,90	13,89	21,77

Fonte: Elaboração própria.

Em posição de OI as labiodentais são as que apresentam, no geral, maior valor de DR. Já em posição de OM, os resultados foram variáveis, sendo que as fricativas alveolares surda e sonora apresentaram maior duração quando em contexto da vogal /a/. No contexto da vogal /i/ a maior duração relativa foi das fricativas labiodentais [f] e [v] 25,09% e 13,48%, respectivamente. Já em contexto da vogal /u/ a fricativa alveolar surda e a palatoalveolar sonora foram as que apresentaram os maiores valores. Tais achados não corroboram o exposto por Jongman et al. (2000) e Barbosa e Madureira (2015), pois os autores afirmam que há uma tendência de que as fricativas labiodentais apresentem uma menor duração em relação às fricativas alveolares e palatoalveolares.

Um fator importante observado na produção do sujeito com Down desta pesquisa foi que SM apresenta valores médios muito baixos da DR dos segmentos fricativos. Observamos que várias fricativas produzidas por SM apresentam valores de DR abaixo de 17%. Por exemplo, na posição de OI próximo a vogal /a/ e /i/, a fricativa /z/ apresentou o valor de 12,54% e 11,82% respectivamente. Já a fricativa /ʒ/ apresentou a DR no valor de 15,96%, quando próxima a vogal /a/, já próxima a vogal /i/,

SM não conseguiu realizar a produção da fricativa. Estes resultados contrariam os estudos de Ferreira-Silva e Pacheco (2012) e Silva (2012), nos quais não foram apurados valores da DR abaixo de 17%.

Estes resultados, assim como os achados anteriores desta pesquisa, comprovam que as especificidades dos órgãos fonoarticulatórios de SM podem, sobremaneira, interferir na produção dos sons fricativos por ele produzidos, pois acreditamos que devido à hipotonia generalizada apresentada por SM, ele tenha uma maior dificuldade em produzir as fricativas de forma mais prolongada, podendo ser uma dificuldade em manter a articulação da fricativa por um período maior de tempo, além da dificuldade em manter uma expiração mais prolongada durante a emissão do segmento.

Os valores baixos encontrados para a DR das fricativas de SM também podem ter relação direta com a imprecisão articulatória que ele apresenta durante a produção devido à hipotonia e alterações na praxia oral. Acreditamos que esta imprecisão pode gerar produções menos articuladas, consequentemente, mais rápidas.

Observamos a partir dos resultados, assim como exposto por Kumin (2006), que além do comprometimento nas habilidades motoras orofaciais, SM também tem apresentando dificuldades na programação e sequencialização motoras necessárias para a produção dos sons da fala.

Outros achados também foram observados e podem ser relacionados com as características de apraxia de fala.

Outros achados relacionados à apraxia de fala em SM

Além dos achados da DR e do centróide, observamos outras características de apraxia na produção de SM. Estas alterações encontradas não eram passíveis de percepção pela análise da oitiva e, assim como os resultados anteriores, só puderam ser observadas a partir da análise acústica.

De acordo com Kumin (2006) e Souza e Payão (2008), dentre as características de apraxia de fala estão inconsistência na emissão, omissões e prolongamento dos sons, além de substituições dos sons da fala, esforço para achar posturas articulatórias adequadas, entre outras. A partir dos expostos pelas autoras, começamos a observar se SM apresentava também estas características.

Observe na Figura 3, que SM realiza o ensurdecimento parcial da fricativa sonora e apresenta um prolongamento deste som. Notamos a partir deste achado, que SM apresenta uma dificuldade na emissão da fricativa sonora e que o prolongamento do som parece ser uma forma de compensação para que ele consiga executar a produção.

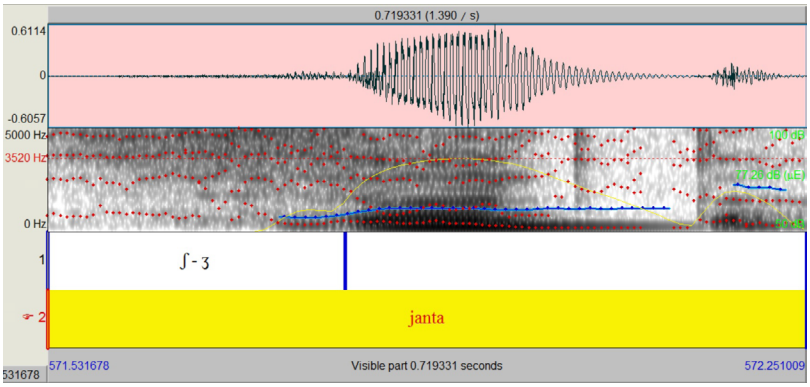


Figura 3. Imagem do Praat demonstrando o ensurdecimento parcial da fricativa sonora e o prolongamento da emissão do [Z]
Fonte: Elaboração própria.

Já na figura 4, é possível observar a omissão de segmentos durante a produção da palavra calça. Notamos a partir da análise de oitiva e confirmamos por meio da análise acústica, que SM não realiza a produção do som do [U] e do som do [Œ] ao final da palavra. O correto seria a produção [´kaUs], mas ele produz [kas].

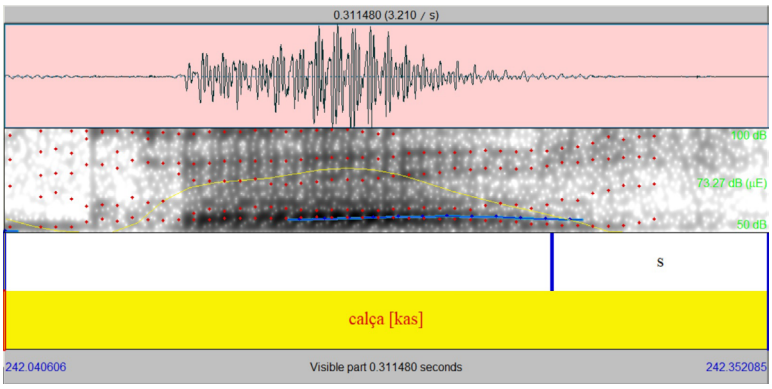


Figura 4. Imagem do Praat demonstrando a omissão de segmentos.
Fonte: Elaboração própria.

Considerações finais

Os resultados deste estudo nos permitiram confirmar a hipótese de que a avaliação da fala por meio da análise acústica é imprescindível para diagnóstico dos casos em que há suspeita de apraxia de fala, pois, a partir desta, obtivemos resultados que não podem ser percebidos apenas por uma análise de oitiva.

A análise do centróide nos permitiu confirmar as dificuldades articulatórias apresentadas por SM como: dificuldade no planejamento motor, imprecisão articulatória e inconsistência na produção dos segmentos.

Quanto à DR, observamos que SM tende a apresentar uma variabilidade nas durações dos segmentos fricativos por ele produzidos, apresentando valores muito baixos para algumas fricativas em determinados contextos vocálicos.

Observamos, também, que a análise acústica foi imprescindível para que identificássemos outras alterações como a dessonorização da fricativa, prolongamento, omissão de segmentos e dificuldade na produção das fricativas sonoras.

É importante ressaltar que esse trabalho visa a estimular a produção de estudos que abordem este tema, de forma a contribuir para atuação fonoaudiológica mais precisa em sujeitos com SD.

Referências

BOERSMA, P.; WEENINK, D.. *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program], 2006. Versão 5.3.51, baixado em 2 Junho de 2013 do site [www.praat.org]

FERREIRA-SILVA, A.; PACHECO, V.; CAGLIARI, L.C. Descritores estatísticos na caracterização das fricaivas do Português Brasileiro : Características espectrais das fricativas. In: *Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, v. 37, n.4, out-dez. 2015. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/ article/view/25149 Acesso em: 16 jul. 2016.

FORREST, K. et al. Statistical analysis of word-initial voiceless obstruints: preliminary data. *Journal of the Acoustical Society of America.* Madison, v. 84, n.1 jul. 1988. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3411039 Acesso em 10 jul. 2016.

GRUBA, C.L.et al. Análise experimental de fricativas palatoalveolares produzidas por um sujeito com Down. In: XXV CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA E I ENCONTRO DE FO-

NOAUDIOLOGIA DA BAHIA. *Anais...* Salvador: SBFa, 2017a, p. 9324. Disponível em: http://sbfa.org.br/portal/anais2017/trabalhos_select.php?id_artigo=9324&tt=SESS%C3%83O%20DE%20CONCORRENTES%20A%20PR%C3%8AMIO Acesso em: 15 nov. 2017.

GRUBA, C.L. et al. Avaliação espectral de fricativas alveolares produzidas por sujeito com Down: pistas para diagnóstico de apraxia de fala. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA E ESTUDOS LINGUÍSTICOS. Vitória da Conquista: UESB, 2017b.

GRUBA, C.L.; OLIVEIRA, M.; PACHECO, V. Estudo piloto da duração relativa de fricativas de um sujeito com síndrome de Down. In: XII COLÓQUIO E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO. *Anais...* Vitória da Conquista: UESB, 2017, p. 377-382. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/ cmp/article/viewFile/6802/pdf_496 Acesso em: 10 nov. 2017.

HAMILTON, C. Investigation of the articulatory patterns of young adults with Down's syndrome using electropalatography. *Down Syndrome Research and Practice.* Port**s**mouth**,** v.1, n. 1, fev. 1993. Disponível em: https://library.down-syndrome.org/en-us/research-practice/01/1/investigation-articulatory-patterns-young-adults-down-syndrome-using-electropalatography. Acesso em: 18 abr. 2017.

KENT, R. D.; READ, C. *Análise Acústica da Fala.* São Paulo: Cortez: 2015.

KUMIN, L. Speech inteligibility and childhood verbal apraxia in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice.* Maryland, v.10, n.1, jul. 2006. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16869369. Acesso em: 18 abr. 2017.

RUPELA, V.; VELLEMAN, S.L. ANDRIANOPOULOS, M.V. Motor speech skills in children with Down syndrome: A descriptive study. *International Journal of Speech-Language Pathology,* v. 18, 2016. Disponível em: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3109/17549507.2015.1112836?src=recsys&journalCode=iasl20. Acesso em: 10 ago. 2017.

SILVA, A.F. Estudo das características acústicas das fricativas do português do Brasil. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista. 2012. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/handle/11449/92217 Acesso em: 10 jul. 16.

SOUZA, T.N.U.; PAYÃO, L.M.C. Apraxia da fala adquirida e desenvolvimental: semelhanças e diferenças. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia,* v. 13, n. 2, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-80342008000200015&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 10 ago. 2017.

TIMMINS, C. et al. Variability in fricative production of young people with Down's syndrome: an EPG analysis. *International Congress of Phonetic Sciences.* 2007. Disponível em: http://www.qmu.ac.uk/casl/pubs/TimminsICPhs_finished_2007.pdf

SESSÃO TEMÁTICA

SINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS POR SURDOS

LUCINÉA DA SILVA SANTANA[1]
IONE BARBOSA DE OLIVEIRA SILVA[2]

Introdução

Os estudos linguísticos na área da aquisição da linguagem para surdo têm sido motivo de muito interesse entre os estudiosos e os educadores desses alunos. Muitas questões ainda precisam ser dialogadas, principalmente quando o assunto é a aquisição do português.

Neste trabalho objetivamos investigar o processo de aquisição da sintaxe do português escrito por surdos, considerando a língua brasileira de sinais (libras), na modalidade falada, como a primeira língua (L1) dos surdos e a língua portuguesa como sua segunda língua (L2).

Assumimos a hipótese de Lessa-de-Oliveira (2009), de acordo com quem, no processo de aquisição de uma língua oral, em modalidade escrita, por surdos que não tiveram acesso à modalidade falada dessa língua, esses indivíduos usam como via de acesso à GU, a modalidade falada que adquiriram – a fala da língua de sinais.

O *corpus* deste estudo se constitui de amostras de produções escritas por surdos, bem como da fala natural em libras, coletada através de três sujeitos-informantes surdos, estudantes do Ensino Superior. Foi realizada análise comparativa das amostras coletadas em libras (gravadas em vídeo) e textos escritos em português, sendo utilizada a mesma história narrada nas duas línguas no intuito de observar a ordem sintática das orações em libras e em português.

---

1. Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

2. Mestra em Linguística. Professora de Libras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Jequié.

Para a análise dos dados e discussão dos fatos investigados, apoiamos nosso estudo teoricamente em Kato (2005), de acordo com quem o processo de aquisição da escrita é um processo de segunda ordem, semelhante ao processo de aquisição de uma segunda língua; na Gramática Gerativa e na proposta inatista de aquisição da linguagem, estudos desenvolvidos por Chomsky (1957, 1965) e estudos subsequentes.

Chegamos à conclusão que os informantes transferem o conhecimento da libras, no quesito ordem das sentenças, para a escrita do português. Portanto, esses informantes se encontram em processo de aquisição da ordem canônica (SVO) do português.

Língua portuguesa como segunda língua para surdos (Aquisição de L1, Ensino de LP, Aquisição de L2)

A Teoria Gerativa postula que para se adquirir uma língua basta que tenhamos acesso a uma língua. Chomsky (1957, 1965) defende que nascemos com a faculdade da linguagem, é ativada e se processa a partir de sentenças, que recebem o nome de *input*, tendo como resultado a língua à qual a criança está exposta. Os gerativistas utilizam o termo *Faculdade da Linguagem* como referência à dotação biológica que a espécie humana possui para a aquisição e o uso de uma língua natural.

O surdo tem como língua natural, a língua de sinais, em se tratando de Brasil, a libras. Essa língua atende perfeitamente as condições e necessidades do sujeito surdo por ser uma língua gestual-visual. Basta que o surdo tenha contato com falantes dessa língua, bem como acontece com ouvintes em contato com falantes das línguas orais. Já a língua portuguesa, por ser oral auditiva fica restrita apenas a aquisição da modalidade escrita, sendo esta, a proposta defendida pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, Brasil (2008) e o processo de escolarização vem acontecendo com a inclusão do surdo em salas de aula da escola comum, juntamente com os alunos ouvintes.

O fato de se adquirir duas línguas (ou mais) é comum entre as pessoas das mais diversas nacionalidades, mesmo porque o processo de globalização tem exigido o bilinguismo das nações integrantes. Fenômenos imigratórios, guerras, emprego em

multinacionais e pais de nacionalidades diferentes, certamente, proporcionam um ambiente bilíngue aos filhos.

Entre os ouvintes pode-se dizer que é um fenômeno quase que natural, entretanto, dentro da comunidade surda o bilinguismo[3] é algo "imposto", visto que, os surdos têm a libras como língua materna, reconhecida como língua oficial da comunidade surda e a língua portuguesa, língua oficial do país, como uma segunda língua.

A situação linguística do surdo, como explicitada, é bastante atípica, "fala" uma língua e é alfabetizado em outra, língua esta com características não peculiares ao surdo, mas que precisa adquirir, já que a libras ainda não tem um sistema linguístico escrito e ser uma língua minoritária. Ambas as línguas são oficiais, porém o português é a majoritária.

A língua portuguesa por ser de modalidade oral auditiva dificulta a aprendizagem dos surdos, requer metodologia de segunda língua. E como todo aprendiz de uma segunda língua, seu aprendizado raramente alcança uma boa proficiência. Como se vê existe um agravante na educação do surdo: o fator língua. E é através de uma língua que se tem acesso ao conhecimento, aos bens culturais e sociais de um país.

> É através da educação que o surdo poderá ter acesso a um avanço social e profissional e se a única língua utilizada na sua educação é o português, tanto na modalidade oral e escrita, então esse aprendiz já tem automaticamente bloqueados seus direitos como cidadão brasileiro (FREIRE, 2016, p.25).

3. Aquisição de duas línguas: a libras como língua de instrução e o português como segunda língua.

Através de metodologias de ensino tradicionalmente adotadas nega-se ao surdo uma aprendizagem satisfatória impedindo-o de desenvolver habilidades linguísticas no ensino de uma segunda língua.

Dentro do panorama dos aprendizes de uma segunda língua, percebe-se que poucos conseguem um bom nível de proficiência, devido a questões culturais e linguísticas que envolvem as línguas.

> Estrangeiros que estão adquirindo uma segunda língua, cuja estruturação sintática difere, consideravelmente, de sua língua materna, apresentam dificuldades semelhantes às dos surdos em relação ao uso de preposições, tempos verbais, sufixação, prefixação, concordância nominal e verbal, enfim no que se refere aos componentes estruturais de sua organização, além de dos aspectos pragmático-semânticos. Esse fato ocorre independente de os mesmo estarem expostos, continuamente, através do canal auditivo, às realizações linguísticas que os cercam do mesmo modo que um falante normal (FERNANDES, 2016, p.77).

Levando em consideração a diferença das modalidades oral-auditiva da língua portuguesa e visuo-espacial da libras, é comum que o surdo traga marcas de sua primeira língua quando se está adquirindo a segunda. Muitas vezes, a escrita do surdo difere da estrutura do português: não há elementos conectivos ou uso inadequado, e em muitas ocorrências uma escrita quase que telegráfica.

Nesse sentido, apoiamo-nos em Lessa-de-Oliveira (2009), a qual sustenta a hipótese que no processo de aquisição de uma língua oral, em modalidade escrita, por surdos que não tiveram acesso à modalidade falada dessa língua, esses indivíduos usam como via de acesso à GU, a modalidade falada que adquiriram – a fala da língua de sinais. Conforme supracitado, a situação linguística do surdo é bastante diferenciada, são brasileiros, “falantes” de uma língua, mas seu processo de alfabetização dá-se em uma segunda língua.

Para os gerativistas, a GU é o estágio inicial da aquisição da linguagem, o estado natural antes da cognição linguística humana. Em outras palavras, constitui o estado antes mesmo da criança adquirir uma língua, “Ela é a maneira pela qual a disposição para a linguagem deve estar codificada no genoma do *Homo sapiens*” (KENEDY, 2013, p. 94).

É consensual entre os inatistas, que a aquisição da primeira língua (L1) passa necessariamente pela GU, mas na aquisição de uma segunda língua (L2), há divergências. Essas divergências levam as seguintes considerações: *a aquisição de uma L2 não tem participação da GU; a aquisição de uma L2 tem participação da GU e por fim, a aquisição de uma L2 tem participação parcial da GU.*

Defendemos que a aquisição de uma L2 tem participação da GU, parcialmente, convergindo com Lessa-de-Oliveira (2009). Segundo a pesquisadora, o surdo traz marcas da sua L1 (Libras) na aquisição da L2 (Português), na modalidade escrita.

Sintaxe oral-auditiva x sintaxe visuo-espacial

Em todas as línguas encontramos o fenômeno da sintaxe, que conforme definido por Chomsky (1957), é o estudo dos princípios e processos por meio dos quais as sentenças são construídas em línguas particulares. Tomando como base a Gramática Universal, entendemos que todas as línguas possuem uma sintaxe, porém a forma como cada língua faz a organização de estruturas menores em frases e frases em discurso é o que as tornam diferentes e únicas.

> É o componente sintático existente em todas as línguas que torna possível a combinação de itens lexicais finitos em um número infinito de frases, as quais, por consequência, dão origem aos ilimitados textos e discursos humanos (OTHERO e KENEDY, 2015 p.9).

Essa capacidade que as línguas têm de gerar infinitas sentenças, faz da sintaxe uma área complexa que pode ser estudada por diferentes abordagens teóricas no intuito de explicar esse fenômeno nas línguas naturais. Não obstante a sua complexidade, o saber internalizado do falante, aliado à sua criatividade linguística, fazem da sintaxe, uma área em pleno movimento e um campo vasto de investigação. Nessa perspectiva, dentre as inúmeras possibilidades de se estudar a sintaxe, o interesse em nosso trabalho restringe-se em conhecer as possibilidades dessa ordenação na libras.

Como sabemos, as línguas encontram maneiras diversas para fazer seu ordenamento sintático, essa ordenação gira em torno, normalmente, de um Sujeito - Verbo - Objeto. O português, por exemplo, dentro de uma tipologia sintática é considerada uma língua SVO, ou seja, sua ordem básica ou canônica obedece a essa estrutura. Isso não significa, contudo, que esta não possua outras ordens que sejam igualmente gramaticais.

Conforme aponta Othero (2014), apesar de serem numerosas as línguas que apresentam a ordem SVO, a maioria das línguas apresenta a ordenação SOV. O autor ainda menciona as possibilidades de ordenações nas línguas apresentando uma lista de línguas catalogadas segundo uma classificação encontrada em Dryer (2005, p.330).

Línguas SOV (497 línguas), exemplos: coreano, japonês, turco.

Línguas SVO (435 línguas), exemplos: espanhol, francês, inglês, mandarim.

Línguas VSO (85 línguas), exemplos: árabe, galês, irlandês.

Línguas VOS (26 línguas), exemplos: malagaxe, nias.

Línguas OVS (09 línguas), exemplos: hixkaryana.

Línguas OSV (04 línguas), exemplos: nadeb.

Se para línguas orais, que têm sido estudadas já há bastante tempo, a sintaxe tem se apresentado como uma área tão complexa, o que diremos das línguas de sinais, que passaram a ser objeto da linguística apenas na década de 60? Assim, a sintaxe de uma língua visuoespacial tem se mostrado um desafio para os linguistas, já que estudar a sintaxe de uma língua de sinais é literalmente enxergar essa língua, tendo em vista que sua recepção não se dá pela via acústica, mas visual. Assim, mesmo sendo analisada pelos mesmos princípios universais, deve-se levar em consideração a diferença de modalidade.

A libras, por ser organizada espacialmente, apresenta características bem particulares em sua sintaxe, como mencionam Quadros e Karnopp (2004), no espaço em que são realizados os sinais, o estabelecimento nominal e pronominal são fundamentais para as relações sintáticas, esse espaço é definido na frente do corpo do sinalizador. Além disso, a direção dos olhos, apontação dêitica, o uso de expressões faciais e o tipo de verbo irão interferir na organização sintática da libras.

Assim, não é tarefa fácil determinar a ordem básica da libras, uma vez que ainda são poucas as pesquisas descritivas e explicativas em torno de sua sintaxe. Segundo Quadros e Karnopp (2004), existem poucos estudos sobre a ordem canônica da libras, as autoras citam os trabalhos de Felipe (1989) e Ferreira-Brito (1995). Baseiam-se também nos trabalhos de Padden (1990) e Fisher (1973) sobre a Língua Americana de Sinais (ASL).

> Fisher (1973) apresentou uma análise da ordem das palavras em ASL considerando tanto aspectos sintáticos como semânticos. A autora constatou que sua ordem básica é SVO, mas se não houver dúvida quanto à interpretação semântica, a frase pode apresentar outras ordenações (QUADROS e KARNOPP, 2004, p.135).

Para exemplificar as ordens que aparecem na libras, utilizaremos exemplos citados por Quadros e Karnopp (2004). Para as autoras, todas as frases que aparecem na ordem SVO são gramaticais, mas ainda podemos encontrar outras ordens como OSV e SOV.

Ex.: (1) ELE ASSISTE TV (SVO)
(2) TV ELE ASSISTE (OSV)
(3) ELE TV ASSISTE (SOV)

As frases de (1) à (3) são gramaticais, ou seja, podemos encontrar as três formas na libras. Contudo, as autoras mencionam que isso só é possível quando há algo a mais nas sentenças, como a concordância e as marcas não manuais, que nesse caso é a direção do olhar que acompanha o movimento do verbo para o objeto. Assim, há restrições em relação a essas ordens, se houver uma estrutura complexa na posição de objeto, não será possível mudar o objeto de ordem, conforme Quadros e Karnopp (2004):

Ex.: (4) EU ACHAR [IP MARIAa <aIR-EMBORAloc>do] (SOV)
Eu acho que a Maria foi embora
(5) * I[IP MARIAa aIR-EMBORA] ACHAR (OVS)

As autoras explicam que a ordem SOV não pode ser derivada quando o objeto é uma oração subordinada, diferente de uma oração simples como:

Ex.: (6) JOÃO [FUTEBOL] <GOSTAR> (SOV)
(7) FUTEBOL JOÃO GOSTAR
(8) JOÃO GOSTAR FUTEBOL
(9) *FUTEBOL GOSTAR JOÃO

Além dessas possibilidades de sentenças em libras ainda podemos citar as frases com tópico que é imprescindível o uso de marcas não-manuais (expressões faciais). Por exemplo, a sentença (9) não seria agramatical se fosse utilizada a expressão facial que indica foco.

Ex.: (10) <FUTEBOL>t <JOÃO GOSTAR>
(11) <FRANÇA> t <EU VOU>

Dessa forma, tentamos demonstrar um pouco do que a literatura vem trazendo sobre a sintaxe da libras para então traçar uma análise dos nossos dados baseadas em nossa hipótese de que o surdo transfere o conhecimento de sua L1 para a sua escrita de português (L2).

Análise dos dados

O *corpus* se constitui de amostras de produções em libras (gravadas em vídeo) e escritas em português da história "Os três porquinhos", coletada de três sujeitos-informantes surdos, estudantes do Ensino Superior, no intuito de observar a ordem sintática das orações em português e se há marcas da libras.

Costuma-se pensar que a ordenação sintática da libras se difere em tudo do português e basta fazer a inversão da posição de sujeito e verbo que temos uma frase bem formada em libras, o que justifica, então, o pensamento popular que o surdo faz essa inversão de forma aleatória na escrita do português. Contudo, a libras também apresenta de forma bem robusta sentenças com a ordem canônica do português SVO, sendo considerada inclusive por Quadros e Karnopp (2004) como sendo a ordem básica da libras. Encontramos tal ordem em nossos dados, tanto da produção em libras quanto do português. Vejamos dados do português com sentenças SVO:

(12) Primeiro porquinho de flante (flauta) fazer casa (Inf.1)
(13) Segundo porquinho de madeira fazer casa (Inf.1)
(14) Terceiro porquinho de tijolo fazer casa de dura (Inf.1)
(15) Lobo ver casa (Inf.2)

Nas sentenças (12) à (15), observamos construções na ordem SVO, mesmo que em algumas sentenças o complemento do objeto esteja anteposto, mas é uma sentença perfeitamente aceitável. Vale ressaltar que o "porquinho de flante" refere-se ao porco que toca flauta, essa informação foi possível identificar porque em todo o curso da história narrada em libras o informante referia-se a cada porco pelo instrumento que ele tocava, o que configura uma marca da libras em sua escrita.

Encontramos também sentenças *Sem Sujeito*, formando assim uma estrutura VO:

(16) Medo correr casa (Inf.1)
(17) Correr casa madeira (Inf.2)
(18) Fome madeira assoprar (Inf.3)

Em língua portuguesa é possível sentenças sem sujeito, visto que o traço de concordância na língua indica o sujeito da sentença, porém em libras, além da exceção com os verbos com concordância, a omissão do sujeito é retratada quando o narrador se incorpora no personagem dentro da narrativa, fenômeno também chamado de role-play. Fato percebido nas construções de (16) à (18). Em libras, encontramos frases como essas, porque ao assumir os personagens, no caso *lobo* e *porco*, o sinalizador não faz nenhum sinal para indicar o sujeito, já que ele é o próprio sujeito. Porém, ao transmitir esse conhecimento de sua língua, para língua portuguesa, constrói sentenças agramaticais, como nos exemplos citados.

O mesmo fenômeno também acontece em relação ao objeto. Nas frases (19), (20), (21) e (22) faltam os objetos dos verbos: *perdeu*, *procura* e *assoprar*. Na narrativa em libras, observamos que o narrador (sinalizador), além de utilizar o recurso role-play, localiza seus referentes no espaço para narrar a história e uma vez marcado o referente, a direção do olhar ou giro do corpo tem papel anafórico, não necessitando ser foneticamente realizado. Assim, percebemos que a ausência de objeto nas sentenças, abaixo, pode está relacionado com esse tipo de estrutura em libras.

(19) Porquinho piano perdeu # (Inf.1)
(20) Lobo procura # fome (Inf. 1)
(21) Lobo perdeu # muito de dor (Inf.2)
(22) Lobo assoprar # não conseguir # (Inf.3)

Vale mencionar que as sentenças (19) e (21) podem estar indicando uma expressão linguística muito comum em libras, percebida pela palavra *perder*. O sinal PERDER em libras, dentro de um contexto como nas sentenças mencionadas, significa algo do tipo “se deu mal”. Assim, observando o contexto semântico da sentença, parece que tem a mesma ideia de como realizado em libras.

Também encontramos estruturas sem verbos.

(23) Irmão três ele # casa novo forte (Inf.3)
(24) Três porquinho # feliz (Inf.3)
(25) Lobo # fome (Inf.1)
(26) 3 porquinho # sua casa duro sorte (Inf.1)

No português, essas frases são agramaticais e nem são consideradas sentenças, ter verbo é um critério para ser considerada uma oração. Porém, no português, pode haver frases sem verbos, chamada de frase nominal. Mas, normalmente, são frases isoladas, sem exercer função sintática com outras palavras, conforme Ferrarezi Júnior (2012). São encontradas, por exemplo, em letreiros, nomes de filmes, como respostas a perguntas, mas nunca em um enunciado com estes escritos pelos informantes. Ao que nos parece, essas sentenças seriam bem formadas com a presença do verbo de ligação o que nos leva a crer que, mais uma vez, essa escrita é mediada pela L1, já que não é produtivo em libras construções com os verbos *ser* e *estar*, apesar de haver um sinal para tais palavras. Para maior clareza, apresentamos alguns dados em libras. Vejamos:

Frases encontradas nas produções em libras	**Estrutura**	**Possível tradução para o português**
1.Ø PERGUNTAR (loc. a esquerda) 2. Ø PERGUNTAR (loc. a esquerda)	SVO Com a omissão de sujeito e objeto utilizando o recurso role-play.	O porco perguntou ao porco á sua direita. E perguntou ao porco á sua esquerda.
3. OUTRO BATER PREGO CASA 4. TERCEIRO CONSTRUIR DURO CASA	SVO Tanto o sujeito quanto o objeto foram foneticamente realizados.	O outro porquinho bateu pregos na casa. O terceiro porquinho construiu uma casa firme.

5. Ø ASSOPRAR # 6. LOBO VER # 7. LOBO PROCURAR #	SV Omissão do sujeito pelo recurso de incorporação do personagem e do objeto com a concordância na direção do olhar, o que só é possível identificar por conta do contexto.	O lobo assoprou a casa. O lobo viu o porco. O lobo procura o porco.
8. # CASA ESCONDER 9. # CASA MADEIRA DESTRUIR 10. # CASA PALHA DESTRUIR	OV O sujeito não é marcado, usou o recuso da incorporação do personagem.	O porco se escondeu na casa. O lobo destruiu a casa de madeira. O lobo destruiu a casa de palha.

Na tentativa de reforçar a nossa análise e confirmação da nossa hipótese, fizemos o quadro acima, para demonstrar os tipos de ordenação sintática encontrados em nossos dados. Como não dispomos de nenhum sistema de escrita para libras, em uso, optamos em colocar os dados em glosas.

Considerações finais

Uma das grandes discussões que envolvem os surdos é a aquisição da língua portuguesa. Muitos pesquisadores têm se debruçado nesse campo para tentar entender esse processo de aquisição e propor metodologias para um ensino mais eficaz. São evidentes as dificuldades apresentadas pelos surdos em relação a LP, mas o que muitos desconhecem é a problemática que envolve essa aquisição pelo surdo. Levantamos nesse trabalho, pelo menos, três questões: (i) a aquisição de português por surdos é uma aquisição de segunda língua; (ii) é uma aquisição de escrita e (iii) é que a língua adquirida é de outra modalidade. Isto é, a primeira língua do surdo (libras) é de modalidade viso-espacial e a segunda (língua portuguesa) oral-auditiva.

Nos nossos dados do português, encontramos sentenças em *SVO, SV, Sentenças sem Sujeito e Sentenças sem Verbo*s. Conforme já observado por Quadros (2005), constatamos a ocorrência de categorias vazias nos enunciados em libras. Tanto o sujeito quanto o objeto podem ser omitidos na libras, o que é transferido para escrita do português.

Percebemos também, marcas da libras na escrita do surdo em comparação com os dados gravados em libras, confirmando a hipótese de Lessa-de-Oliveira (2009). Os surdos são alfabetizados na escrita do português, sua L2, língua esta desconhecida, porque não a adquiriram e "falam" uma língua de modalidade visuo -espacial, sua L1. Evidentemente apresentam as mesmas dificuldades de qualquer falante adquirindo uma segunda língua.

As sentenças com estruturas SVO e Sentenças sem Sujeito (o português é uma língua de parâmetro de sujeito nulo) indicam que os informantes estão em fase de aquisição da ordem canônica do português.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton 1957.

_____. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.

FERREIRA, Lucinda. *Por uma gramática de Línguas de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos.* Porto Alegre: Mediação, p. 59-81, 2016.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, p. 25-34, 2016.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. *Inclusão de pessoas surdas no mundo letrado:* proposta de criação de um sistema de escrita para libras e de métodos de alfabetização em libras e em português para pessoas surdas. Projeto de pesquisa, protocolado junto à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (Processo: 483450/2009-0) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB (Termo de Outorga: PPP 0080/2010), 2009.

KATO, Mary A. *A evolução do conceito de "parâmetro*", DELTA, 2003 (309-337).
KENEDY, E. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto, 2013.
OTHERO, Gabriel de Ávila. Sintaxe. In.: SCHWINDT, Luiz Carlos (Org.). *Manual de Linguística*: Fonologia, Morfologia e Sintaxe. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014
OTHERO, G. A; KENEDY, E. (Orgs.). *Sintaxe, sintaxes*: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2015.
QUADROS, Ronice Muller e KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira***:** Estudos Lingüísticos, Porto Alegre: Artmed, 2004.
QUADROS, Ronice M. de. O 'bi' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (org). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SESSÃO TEMÁTICA

SINTAXE E ESTILO NOS *SERMÕES* DE VIEIRA: UM ESTUDO SOBRE A SUBIDA DE CLÍTICO

RAIANA CRISTINA DIAS DA CRUZ[1]
CRISTIANE NAMIUTI[2]

Introdução

Na história do português, o estudo da sintaxe em torno da colocação dos clíticos, abre-nos a perspectiva em relação às configurações sintáticas que a língua pode assumir ao longo do tempo. Para além disso, conforme afirmam Galves, Namiuti e Paixão de Sousa: "no caso da língua portuguesa, a ordem relativa entre os verbos e os pronomes átonos (ou clíticos) tem sido um *locus* privilegiado de investigações gramaticais" (2005, p.52).

Entre outros aspectos, por exemplo, as autoras apontam para o fato de que, para os estudos gerativistas, a possibilidade de clítico aparecer não contíguo ao verbo, manifesta a independência que essa partícula tem em relação ao núcleo funcional do verbo. Tal constatação, por sua vez, se torna importante para a interpretação da estrutura abstrata da sentença.

Galves (2003) ao fazer um estudo dos *Sermões* do Padre António Vieira, interpreta a colocação de clítico nesse autor como um efeito de um estilo que favorece construções com tópicos contrastivos, afetando assim a colocação dos pronomes átonos, que possuem uma sintaxe sensível a essas construções.

1. Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bolsista Capes.

2. Doutora em Linguística, professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

> (1) mas faça-se o milagre, e o demais seja como cada um quiser , que a nós importam-nos mais os efeitos que as causas .
> (GALVES, 2003, p.7)

É nesse sentido que, através deste estudo, em que se investiga a subida de clítico, numa relação entre sintaxe e estilo, também assumimos o posicionamento da autora. O estilo do Padre Vieira pode favorecer estruturas e conteúdos informacionais que, por sua vez, favorecem certas construções sintáticas como a ênclise, como a exemplificada em (1), em alguns contextos, e a subida de clítico em outros.

Tais fenômenos, no Português Clássico marcados sintaticamente, uma vez que estão relacionados a conteúdos que carregam saliência discursiva, ou seja o conteúdo não é neutro, mas com traço de especificidade e topicalidade fortes.

A escolha por um estudo sobre a subida de clítico, peculiarmente em uma obra do Padre Vieira, se dá a partir de duas considerações. Em primeiro lugar, pelo fato de que Vieira é grande nome das Letras luso-brasileiras. Considerado o maior pregador do seu tempo, escreveu cerca de 700 cartas, 200 sermões, vários textos proféticos e também poesias. Impecável, em termos retóricos, Vieira pode ser considerado verdadeiro profissional da escrita, com domínio técnico da arte de escrever.

Como exemplifica a afirmação de Saraiva, em linhas gerais, o Padre Vieira cultiva a arte dos "conceitos agudos", o que tornou a escrita dos sermões algo muito particular nesse autor.

> (...) como em quase todos os sermões, encontramos, em lugar de verdadeiros raciocínios, construções puramente verbalistas, dentro do método da argumentação aprendido nos colégios jesuíticos da época, herdeiros da escolástica medieval. (SARAIVA, 1979, p. 98)

O que o autor aponta com relação aos sermões de Vieira, em nível de estilo textual, é o que se convencionou chamar na história da Literatura, especificamente no período conhecido como época barroca, de 'conceptismo', que se refere a certa compreensão de que a escrita é um exercício de engenho, ou seja, uma busca por construções de "agudeza", constituída por paradoxos, analogias, contrastes inesperados. Isso significa dizer, que é o que se esperava de um texto literário: que fosse uma construção voltada para provocar um efeito de sentido com as palavras; e isso

demanda a escolha por uma determinada configuração sintática, ou seja, é uma sintaxe elaborada em função de um estilo.

Em segundo lugar, porque partimos justamente dessa ideia de que o estilo do texto interfere na Sintaxe. O estilo discursivo empregado por Vieira em seus *Sermões* favorece construções contrastivas, que por sua vez podem explicar as construções de subida e não subida do pronome clítico, em certos contextos sintáticos, para um núcleo do qual não recebe o papel temático. É um estilo que favorece uma prosa que favorece uma determinada estrutura sintática, que favorece a ênclise. Pelo menos, essas são as nossas considerações iniciais para o questionamento que permeia nossa pesquisa: existe alguma relação entre o estilo do texto e as preferências pela subida ou não-subida do clítico em predicados complexos? Qual o papel da estrutura informacional para a colocação do pronome?

Assumimos que a proeminência que aquele constituinte da esquerda[3] possui, em contraste com os demais constituintes, se traduz numa configuração sintática e numa colocação de clítico.

A subida de clítico

Por "subida de clítico" entende-se os casos em que, numa sentença com dois ou mais verbos, ocorre um clítico ligado ao verbo que não lhe fez atribuição de papel temático, em contexto de predicado complexo. Trata-se de um fenômeno comum às línguas românicas.

Andrade (2010) apresenta que os resultados sobre a ocorrência na variação da subida podem ser vistos a partir de uma abordagem em que se conecta a subida de clíticos com a estrutura informacional.

> Postula-se que a alteração no padrão de marcação do fenômeno é um reflexo da forma como a sintaxe organiza a informação. Portanto, a não marcação da subida até o século XVII é um reflexo do alto uso de tópicos marcados sintaticamente e de sujeitos nulos, utilizados como estraté-

3. Referimo-nos ao constituinte da periferia esquerda da sentença, isso pensando na estrutura arbórea em que está alocado o sintagma complementador (CP).

> gia para efetivar a continuidade de tópicos discursivos. A mudança para um padrão não-marcado do fenômeno se manifesta primeiramente de forma gradual a partir do século XVI devido à instabilidade no uso de construções informacionalmente marcadas, expressas sintaticamente em termos do movimento para uma posição de proeminência no início da sentença. (ANDRADE, 2010, p. 11)

O autor observa que o fenômeno da subida de clítico no Português Clássico (PCl) não é categórico e a variação subida/não-subida é explicada por traço associado à camada flexional do verbo cujo efeito semântico é de saliência no discurso com pressuposição do referente do clítico.

Andrade (2010) apresenta a conexão da subida de clíticos com a estrutura informacional e considera que a alteração no padrão de marcação do fenômeno, ainda atestado no PE atual, é um reflexo da forma como a sintaxe organiza a informação.

O autor explica ainda que a não marcação da subida até o século XVII é um reflexo do alto uso de tópicos marcados sintaticamente e de sujeitos nulos, utilizados como estratégia para efetivar a continuidade de tópicos discursivos.

Em relação a esse aspecto, Andrade e Namiuti (2016) postulam que os fenômenos da interpolação e da subida de clíticos na diacronia da língua portuguesa refletem princípios estruturais básicos, dependentes do papel dos elementos localizados na periferia esquerda da sentença, podendo o clítico figurar em posições muito altas na sentença. Conforme os autores, no PCl era possível a ocorrência do clítico tanto em Force como em Fin[4], o que pressupõe sua relativa natureza face a elementos localizados na periferia esquerda da sentença, sendo o fenômeno da subida de clíticos o reflexo de uma série de critérios relacionados à topicalidade.

4. Force e Fin são categorias funcionais pertencentes à categoria CP (sintagma complementador) na estrutura cartográfica da Sentença (RIZZI, 1997).

A relação entre sintaxe e estilo

Galves (2002) interpreta a colocação de clítico do Padre António Vieira, em seus Sermões, como um efeito de um estilo do autor e observa que a alta frequência de ênclise, contrariando o padrão proclítico da época é justificada pela alta frequência de tópicos contrastivos, característica marcante da oratória barroca. Por isso, a autora não interpreta a ênclise nos Sermões de Vieira como pista gramatical do surgimento de uma nova gramática, mas como possibilidade da gramática da época gerada por um estilo.

> However, it is well-known that up to the second half of the nineteenth century, proclisis alternated with enclisis in the V2 contexts in which EP now requires the latter. In this paper, I shall raise the question of the emergence of the categorical V2 enclisis in the history of the language. I shall challenge the claim defended by Martins (1994) that Vieiras's Sermons bring evidence that the enclitic grammar emerges during the 17th century. I shall propose that the high rate of V2 enclisis in Vieira is not the reflex of a grammatical change but is due to stylistic considerations linked to the baroque style. (GALVES, 2003, pp. 2-3)

No caso dos Sermões do Padre António Vieira, o uso especial de ênclise, é, segundo Galves, viabilizado por uma gramática em que a próclise é o padrão não marcado e a ênclise um fenômeno associado a restrições da interface sintaxe/prosódia, condição favorecida pelo estilo do autor na obra citada.

Clítico: uma categoria dependente de interfaces

O que torna interessante o estudo dos clíticos é o fato de eles serem uma categoria que depende de outra, ou seja, de interfaces. Assim sendo, para explicar seu comportamento sintático, ou seja sua ordem/colocação, lidamos com questões de ordem, portanto, de sintaxe, de relação com outros níveis da gramática, como o discurso (conteúdo informacional) e a Fonologia (Prosódia).

Sintaxe e Discurso

O estilo contrastivo nas orações XP-verbo favorece uma configuração prosódica que coloca o verbo em primeira posição no interior de um sintagma entoacional que leva a uma segunda interface - a interface com a fonologia (prosódia), ou seja, a interface que gera as estruturas com ênclise.

Sintaxe e Fonologia

Uma característica marcante na história do português, conforme atestam alguns autores, como Paixão de Sousa (2004), é a possibilidade de os clíticos aparecerem não-contíguos ao verbo. A possibilidade de uma ordem cl-X-V, entretanto, é um fenômeno não verificado nas variantes modernas do português. Essa perda da interpolação é um fator importante para se compreender a mudança, conforme apontam os estudos diacrônicos gerativistas. A compreensão da mudança implica, por sua vez, numa reflexão voltada para a periodização do português.

Ainda sobre a configuração dos pronomes clíticos, a autora aponta que a alternância ênclise *versus* próclise coloca em questão o fator fundamental na análise da posição pós-verbal dos pronomes átonos em português, que é a restrição quanto a ocorrência, no início da frase, do pronome clítico, a conhecida lei de Tobler-Mussafia[5].

Essa consideração tem como consequência a constatação de que a ênclise, no português clássico, pode ser fruto da lei Tobler-Mussafia, e diferente da ênclise do Português Europeu Moderno. (Cf. Galves, Namiuti e Paixão de Sousa, 2006).

Se isso é verdade a colocação do pronome nos Sermões do Vieira reflete uma possibilidade da gramática (no sentido gerativista do termo, ou seja da gramática internalizada), que não é neutra, que é marcada, mas produtiva no texto por conta do estilo.

---

5. A lei de Tobler-Mussafia leva o nome dos dois gramáticos históricos, Adolf Tobler e Adolfo Mussafia, que descreveram, pela primeira vez, a impossibilidade de, nas línguas românicas antigas, o clítico não poder ocorrer em posição inicial na sentença e, em consequência disso, a ênclise não ocorrer antes de um elemento tônico, e a partícula átona unir-se encliticamente ao verbo ao qual se refere.

4. *Corpus* e metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, a edição dos *Sermões* do Padre António Vieira que utilizamos é a versão trabalhada, compilada e sintaticamente anotada, no Corpus Histórico do Português Anotado Tycho Brahe (CTB), disponível eletronicamente em http://www.tycho.iel.unicamp.br/corpus/

Para isso, lançamos mão da tecnologia desenvolvida pelo grupo de pesquisa do Prof. Antony Kroch, da Universidade da Pensilvânia, a ferramenta de busca automática para corpora anotados sintaticamente *Corpus Search,* uma vez que se busca por categorias sintáticas*.* A ferramenta está disponível eletronicamente em:http://corpussearch.sourceforge.net/

O CTB é um corpus anotado sintaticamente de textos escritos em português por autores nascidos entre1380 e 1881, atualmente com 76 textos (3.302.666 de palavras), disponíveis para a busca, com anotação linguística.

A compilação contínua do CTB, de 1998 até o presente, parte de uma constatação de que a maneira de se progredir, em termos de compreensão da história das línguas é a compilação de uma grande quantidade de dados que permitam a resposta para questões sintáticas, de modo rápido e confiável.

Os critérios utilizados para a classificação dos dados levam em consideração os aspectos sintáticos (tipo de predicado complexo; tipo de oração; conjunção; tipo de constituinte que antecede o verbo e a posição do clítico) e informacionais (da ordem do discurso).

Primeiros resultados

A busca automática dos casos de subida de clítico nos Sermões de Vieira retornou 33 sentenças com Clitic Climbing e 2 sem sentenças sem Clitic Climbing, em 2.127 sentenças anotadas.

Considerações finais

Vimos que o conteúdo informacional da sentença parece ser relevante para a colocação pronominal, sendo o fenômeno da subida de clítico sensível ao conteúdo informacional da sentença e por conseguinte a fatores discursivos.

Assim, consideramos que o estilo eloquente da obra de Padre Vieira, marcada pela oratória barroca, favorece a produção de estruturas sintaticamente marcadas, ou seja, o autor usa em alta frequência construções contrastivas que na linguagem corrente são construções mais raras, pois não são neutras, mas a expressão de um discurso, caracterizado por Saraiva (1979) como engenhoso, repleto de antíteses, paradoxos, analogias e contrastes inesperados.

Referências

ANDRADE, Aroldo Leal de. *A subida de clíticos em português:* Um estudo sobre a variedade europeia dos séculos XVI a XX. Tese (Doutorado) – Instituto da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ANDRADE, Aroldo Leal de; NAMIUTI, Cristiane. Gone without the verb: Clitic interpolation and clitic climbing in the history of European Portuguese. *Cadernos de Estudos Linguísticos* (UNICAMP), v.58, p.201 – 219, 2016.

GALVES, Charlotte. Syntax and Style in Padre Antonio Vieira. *Santa Barbara Portuguese Studies*, vol. VI, 2003. Galves, Charlotte, and Pablo Faria. 2010. *Tycho Brahe Parsed Corpus of Historical Portuguese.* URL: http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/cor-pus/en/index.html.

GALVES, C. NAMIUTI, C. PAIXÃO DE SOUSA, M.C. *Novas perspectivas para antigas questões: revisitando a periodização da língua portuguesa.* 2006. Disponível eletronicamente em: https://www.ime.usp.br/~tycho/participants/namiuti/namiuti/gn-ps_2006.pdf

MARTINS, Ana Maria. A posição dos pronomes pessoais clíticos. *Gramática do Português*, organizada por Eduardo Paiva Raposo, Maria Fernanda Bacelar, Maria Antónia Mota, Luísa Segura & Amália Mendes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2231-2302., 2013.

SOUSA, Maria Clara Paixão de. *Língua Barroca: sintaxe e história do português nos 1600*. Tese de doutoramento. Campinas, SP: [s.n.], 2004

SARAIVA, *António J. História da Literatura Portuguesa*. Livraria Bertrand. Lisboa, 1979.

SESSÃO TEMÁTICA

TEXTO DA MEMÓRIA: AS PRÁTICAS SIMBÓLICAS NAS NARRATIVAS ORAIS DO RIO DO ENGENHO (ILHÉUS/ BAHIA)

GISANE SOUZA SANTANA[1]

Considerações iniciais

Contar histórias não é tarefa fácil, é ofício para *vozes poéticas* que transformam o tempo vivido em tempo pensado e narrado, através dos fios da memória. Tal qual uma artesão, essas vozes, na trama do tear, tecem paisagens cotidianas de suas lutas, nos trânsitos da casa e da rua, expõem sabores e sonhos, entrelaçando os fios do tempo. A habilidade de tecer histórias, ao longo do tempo, se fez necessária para a sobrevivência dos grupos sociais, que se tornou comum a compreensão de que dela resultam as *tramas simbólicas,* orientadoras da vida em coletividade; e de que é por meio do exercício dessa capacidade, que os humanos deixam seus trilhas para as gerações futuras.

Essas *vozes poéticas* (ZUMTHOR,1993), protagonistas anônimas da história, representam a memória dos tempos, como observou Benjamim (1989). Trata-se de vozes que irrompem silêncios e tornam conhecidas as facetas e os espaços recônditos obscurecidos pela memória oficial. Guardadas em trechos diversos, as narrativas cotidianas, apoiadas na memória, são tecidas diariamente para o grande *continuum* da transmissão oral.

As narrativas cotidianas do Rio do Engenho – distrito rural de Ilhéus/ Bahia- são misteriosas e encantadoras! Trazê-las neste trabalho sob a forma de transcrições, permitirá ao leitor conhecer as micro-histórias da comunidade, sua visão de mundo, suas crenças, suas práticas simbólicas. No entanto, o leitor, somente com este texto

1. Doutoranda no Programa de Literatura e Cultura, da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Bolsista FAPESB.

ensaístico não poderá deleitar-se com minudências e aspectos da oralidade que poderão ser percebidos somente presencialmente, ou mesmo, através das gravações audiovisuais. A singularidade das narrativas não se limita apenas ao seu valor estético; mas, também, em sua força representativa, no valor sociocultural que as revestem, pois esses evidenciam um *ethos* cultural característico do lugar.

Nessas narrativas, o cotidiano se transfigura em espaços imateriais - *lugar social*, no dizer de Ricoeur (2007) - como paisagens visuais, sonoras e olfativas - uma cartografia de sons, ritmos e cores ,que povoam o imaginário constante do Rio do Engenho. Dessa maneira, é no *invisível cotidiano* do Rio do Engenho que conhecemos as crendices, os saberes, os fazeres, as técnicas e o vocabulário dos moradores, evidenciando por meio dos modos de fazer e morar, a base da organização social da comunidade. Tal organização se enquadra no modelo de ação tradicional, em que o cotidiano é marcado por ações de sociabilidade, proximidade e solidariedade – laços que são estreitados todos os dias entre as pessoas e o espaço habitado. Os elementos materiais como as barcaças, as casas de farinha, a igreja, o rio, as matas, o riacho e o mangue; e também, os imateriais - as rezas, as técnicas, celebrações – compõem o patrimônio simbólico, e fazem do distrito um *lugar social* (RICOEUR, 2007).

Assim, os saberes e fazeres representam a maneira de viver, determinando as representações sociais que, por sua vez, definem a identidade coletiva dos habitantes do distrito rural. As experiências individuais e coletivas dessas *vozes poéticas* caracterizam noções de pertencimento coletivo, uma vez que integram o acervo do imaginário cultural dos povos, que atravessam os tempos.

Nesse distrito, as práticas simbólicas fazem parte de uma herança cultural de tradições e costumes que estão guardadas na memória de alguns dos habitantes da região. Assim, por meio das festas, ofícios, rezas, folguedos, danças e artesanatos os moradores procuraram em seu percurso histórico articular saberes, corroborando a manutenção da vida social e cultural da comunidade.

Uma particularidade das narrativas orais do Rio do Engenho é a mistura de tempo na tessitura dos fatos. Como numa composição de mosaico, o cotidiano relaciona o passado e o presente: as lembranças recolhidas, as narrativas ouvidas e as vivências, individuais e coletivas. Dessa forma, a história individual de cada *herói comum* (CERTEAU, 1998) incorpora as vivências coletivas dos ancestrais; ainda, fatos

decorrentes de processos históricos encaixam-se com a história de vida. Portanto, a narrativa de cada um é também história de um lugar.

Como resultado de práticas cotidianas e de processos de identificação, que os atores sociais possuem em relação aos espaços de sociabilidade e vivência cultural, o lugar vivido possui um espaço privilegiado na memória dos mestres dos saberes. A casa de farinha, a barcaça de cacau, a roça, o fogão de lenha, os lugares de caça e de pesca são peças-chave nas narrativas; não há memória coletiva que não aconteça em um *contexto espacial* (HALBWACHS 2006). Dessa forma, a memória tem como pano de fundo as representações do lugar vivido, de tal modo que, sempre ao lembrarmos delas, nos remetemos ao ambiente em que essas memórias aconteceram.

Para Certeau (1998), o *homem simples* compõe o conjunto de anônimos que estão na base da sociabilidade moderna. E tem nas práticas comuns – vestir, comer, cozinhar, coser, morar, plantar - um campo de atuação e exposição de suas aspirações, de suas lutas, compartilhadas e experimentadas no convívio social. Nessas atividades cotidianas, há força ativa dos sujeitos sociais que, em seus movimentos microscópios e silenciosos formam um conteúdo de subversão e transformações dos produtos culturais.

Nesse entendimento, o cotidiano é um lugar de práticas, de *maneira de fazer, astucia sutis, tática de resistência* que vai transformando os objetos e códigos, instituindo uma reapropriação do espaço e do uso do jeito de cada um. Os estudos sobre o cotidiano assim, na voz de Certeau, considera a cultura como ela é praticada, não a mais valorizada pela representação oficial ou pela política econômica, mas naquilo que a sustenta e a organiza, três prioridades se impõem: o oral, o operatório e o ordinário.

Nesse estudo, o modo de fazer e viver corresponde à configuração de práticas simbólicas que se dá no cotidiano. Certeau (2008, p. 142) considera que toda atividade humana pode ser cultura, entretanto "para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza". Toda essa discussão sobre cultura converge com o conceito defendido por Geertz. Tal conceito é visto numa perspectiva semiótica, acreditando, "que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu (...) a cultura seria essas teias e a sua análise" (GEERTZ,1989, p.15).

Assim sendo, esse conceito semiótico é visto como sistemas emaranhados de signos interpretáveis. Nessa perspectiva, o comportamento do homem deve ser visto como uma ação simbólica que pode se constituir apenas pela e na interpretação. Logo, a cultura é vista não como uma ciência experimental, mas como uma ciência interpretativa a procura de significado. As discussões de Geertz (1989) nos levam a pensar na possibilidade de compreender as manifestações culturais, sobretudo as tradições orais, como um produto da coletividade, carregadas de símbolos e significados que precisam ser interpretados.

Nesse entendimento, a concepção de cultura, também, pode ser entendida como sendo a "interação entre um modo de vida, as formas dadas a ele e os símbolos que certo grupo cria e vivência em seu dia a dia" (WILLIAMS, 2008,p 56). Os conceitos discutidos por Certeau (1998) e Willliams (1992) superam a compreensão estática de cultura e a ressalta como processo coletivo; e a discussão do conceito de Geertz (1989) compreende-a como produção de sentido que se dá na sociedade. Consideramos esses conceitos relevantes para esta pesquisa, pois permitiram observar como as práticas simbólicas são reveladoras de *teias de significados* elaborados pelas vivências dos grupos sociais nas *instituições de transmissão*.

Fios da memória

Neste ensaio nos dedicaremos ao estudo das práticas simbólicas – entendidas como *patrimônio imaterial* (LONDRES, 2004), com ênfase nos conhecimentos sobre os saberes e fazeres que são construídos através da memória oral. Assim sendo, este estudo favorece a reflexão sobre as práticas simbólicas como uma forma de representação da memória e das identidades, que adquiri sentido como a teia de significados que envolvem as ações coletivas que caracterizam a dinâmica sociocultural.

No Rio do Engenho, a dinâmica sociocultural apresenta rico patrimônio; os agricultores são mantenedores de uma prática secular – produção de farinha - que se baseia nas técnicas de produção utilizadas pela sociedade dos antepassados, que é repassada de geração em geração por meio da oralidade. Tradicionalmente, marido, mulher e filhos se envolvem no processamento; contudo, no Rio do Engenho, o hábito de fazer a farinha é mais disseminado entre mulheres.

Esses agricultores construíram e reelaboraram, ao longo do tempo, todo um modo de vida e conhecimento coletivo em torno da produção de farinha, a qual se constituiu como componente aglutinador de seus conhecimentos cotidianos, de sua cultura e de suas histórias de vida. Para os moradores do Rio do Engenho, a mandioca simboliza o *pão da terra* - um ingrediente básico de onde extrai a matéria prima para diversas comidas.

> *Eu aprendi a fazê farinha com minha vó. Já ensinei a sobrinho, filho, neto, vizinho. A gente planta conforme a lua. Minguante num pode, a mandioca num cresce. Tem que sê plantada na crescente e na nova – no escuro. Prepara a terra para o cultivo – capina, né? prepara as covas, depois, enterra as maniva - pedaços do caule da mandioca utilizados como sementes -* a *gente junta o pessoal do trabalho, junta tudo*.
> *Aí vai quatro, cinco abrindo os buraco, e dois, três jogano a maniva dentro da cova, jogano a terra em cima, isso no meio do capim, isso que é o planta. Cum oito a dez meses já dá pra colhê mandioca.*
> *[...]Tem mandioca vassourinha, mandioca massapão, amarelinha; mandioca brava. [...]Da mandioca, a gente faz goma, beiju, tapioca, bolo, farinha, medicamentos, deixa uma parte em casa e a outra leva pra cidade pra vende.*
> *A casa de farinha pra mim é importante, [...], porque se num tivesse essa casa de farinha, sabe lá o que nós era hoje.* [...]*Na casa de farinha tem muita conversa e ensinamento .* (**Erinha dos Santos, agricultora)**

O modo de fazer farinha, além de orientar a organização interna dos espaços das casas de farinha, materializam diversos saberes, como: o saber plantar a maniva; o saber colher; o saber organizar o espaço para fazer farinha; o saber para manusear os instrumentos e utensílios; o saber cuidar da casa de farinha. Dessa maneira, o modo de fazer tem se conformado como uma prática social por meio da qual se dinamiza historicamente a socialização de um conjunto de saberes entre as gerações.

A feitura da farinha de mandioca passa pelas seguintes etapas: colheita dos tubérculos, raspagem da mandioca, o prensar da mesma, ralar, torrar, peneirar e ensacar; processo que decorre no espaço de 48 horas.

> Cum chuva ou cum sol a gente faz farinha. É um hábito
> Tem semana aqui na casa de farinha tem umas quatro famía, tudo fazeno farinha, é muita gente – tem que ter muita gente!
> *se fo pra faze uma farinha branca, colhe uma mandioca branca, mas se fo pra faze uma farinha amarela, colhe amarela. Bem, depois que a gente colhe a mandioca e leva pra casa de farinha, a gente "rapa" põe na agua e depois lava. A sevadora vai sevando. Depois bota na prensa até que a massa esteje seca.* [D. Erinha explica o funcionamento da prensa] *Uma funciona com um parafuso de madeira que espreme a massa com um pedaço de madeira. Depois de tira a massa da prensa é só peneira e coloca no forno e espera umas hora até que a farinha esteje torrada.*
> *O que dá a cor na farinha é o escaldamento dela. Se você não escaldar, dá uma farinha ruim, não é uma farinha cheirosa*
> **(Erinha dos Santos, agricultora)**

A produção de farinha de mandioca no Rio do Engenho caracteriza-se como agricultura familiar de subsistência, desenvolvida por pequenos agricultores. Por ser produção em pequena escala, uma parte é destinada ao consumo doméstico e a outra parte é comercializada nas feiras livres do Malhado, Urbis e Nossa Senhora da Vitória. D. Erinha , evidencia que o processo de feitura da farinha é coletivo, por isso exige a participação de um grande número de pessoas – família, agregados e vizinhos. A casa de farinha torna-se espaço de *conversas e ensinamentos*, ou seja, um ambiente em que se expressam saberes, práticas e relações sociais reveladoras do modo de vida da comunidade.

A maneira como a farinha é utilizada no Rio do Engenho imprimi-lhe singularidades, isso porque além de ser base da alimentação dos moradores, é um ingrediente necessário para a composição de vários pratos da cozinha típica: pirão, farofa de dendê, de água, bolos. Além desses pratos mais conhecidos, uma diversidade de outras comidas têm como matéria-prima a mandioca e os seus derivados - beiju, biscoitos, bolos, sorvetes; tais comidas se apresentam como *referência cultural* (IPHAN,2000), pois são portadoras de importantes conteúdos simbólicos e identitários, além de desempenhar um papel relevante na construção de valores culturais.

Essa prática de fazer farinha possui seus fundamentos em técnicas históricas herdadas por meio da repetição e da continuação, ancoradas nas memórias individual e coletiva (HALBWACS, 2006). Nesse entendimento, as práticas cotidianas

são condicionadas socialmente por meio de *habitus* que, ao longo de um processo, tornam-se *estruturas estruturadas* duráveis que tem embasamentos nas representações simbólicas que por sua vez estabelecem "regras" que se cristalizaram por meio da repetição (BOURDIEU,2001).

No *invisível cotidiano* (CERTEAU, 2008), os hábitos vão sendo transformados, novas experiências são transmitidas, mudanças e conformações são processadas e uma ordenação de diversos gestos, ritos e códigos de ritmos de hábitos herdados e de costumes repetidos vão se consolidando. Portanto, a memória oral constitui o *hábitus*, o que permite a perpetuação dos saberes e fazeres, constituindo *tradição inventada* (HOBSBAWM, 1984).

Os artesãos do distrito rural constroem sem cessar teias de significados para dar sentido à sua realidade com fatos presentes, experiências do passado. Nos territórios de vivências, a partir da tradição, transmitem seu ofício por meio dos fios da própria narrativa. Trabalham a matéria-prima da experiência tecendo seus saberes e compartilhando com outras gerações. Estes saberes, construídos e reconstruídos dia a dia, por pessoas comuns, de usos comuns, constroem a *história humana* (Certeau, 2000*)*

No olhar cuidadoso e diário das novas gerações, que muitas vezes acompanham os adultos enquanto tecem manzuás - instrumento da pesca artesanal, redes, cestas e tarrafas, é que as crianças familiarizam-se com as atividades cotidianas, assimilando-as e reproduzindo-as nas brincadeiras. As conversas informais, os causos, entre pais/avós e filhos/netos, nas casas, na igreja, na pescaria, nas praças, nas roças e nas casas de farinha exercem a função de preencher as lacunas deixadas pela observação. O diálogo entre as gerações é de fundamental importância, no sentido de conservar as práticas tradicionais;

> *Meu pai que me ensinô a fazê manzuá...há muito tempo. Ele me ensinô muinta coisa... Ainda hoje eu ensino parente e afilhado...muitos num se interessam em aprende, mas tenho que passá o que aprendi.* [Seu Francisco evidencia que hoje em dia poucas pessoas fazem manzuá no Rio do Engenho]
> *O manzuá é uma armadilha para pegá os peixe. É feito de tiras de cana -brava, bambu, dendê ou piaçava, trançadas com cipó de trinca-trinca ou timburana.*

> *[...]Eu boto o manzuá de noite nesse rio abençoado, de manhã eu vô lá, tem calambau. Antigamente era melho, a gente pegava muito...hoje* [faz uma pausa longa. No semblante, uma tristeza]
> *Eu vendo algum e faço muqueca cum otros.*
> *[...] Faço peneira, balaio, cesto vassoura de cipó, pilão. Faço pra usar e pra vender.*
> *O cipó a gente encontra na mata. Ele [o cipó] tem uma manha, você tem que torce ele e puxa, mas se puxa na lua errada projudica a natureza e você num consegue faze nada... A lua certa é a nova e a cheia.*
>
> (**Francisco Silva, pescador e artesão**)

Enquanto tecia seu balaio de taquara mansa, seu Francisco tecia seus causos, imprimindo nas narrativas suas marcas de artesão-narrador. A experiência cotidiana de uma época compartilhada com seu pai, é revivida na memória, que se compõe no presente da fala. A sua arte/narrativa é fundamental para transmitir ensinamentos e costumes. Sua condição de não letrado não impede sua leitura de mundo e a perpetuação de histórias e saberes dos fios emaranhados de memória.

Os ribeirinhos do Rio do Engenho costumam produzir suas cestas e seus manzuás. Ao caminharmos pelo distrito é uma cena contínua, principalmente no entardecer, quando eles já chegaram da pescaria. Tanto a pesca como a produção dos instrumentos de pesca representa parte da renda das famílias. O manzuá é bastante utilizado pelos pescadores e marisqueiras do Rio do Engenho, e tem utilidade na pesca de várias espécies, como peixe robalo e o vermelho. Pode ser utilizado para captura, do guaiamum, de peixes e também do camarão de água doce.

Assim, a produção artesanal de instrumentos de pesca – cesta, manzuá, rede, anzol – no Rio do Engenho, insere-se como um dos campos de representação da cultura popular, responsável por contribuir para o fortalecimento da identidade cultural e do desenvolvimento local. Nesse sentido, a sistematização de práticas e conhecimentos tradicionais pode constituir um arcabouço de informações para uma compreensão mais profunda do ambiente e da cultura local.

A tecelagem manual promove um encontro do ser humano com a natureza, sendo de grande importância ambiental e ecológica, já que nesta arte as matérias -primas utilizadas são renováveis e, os movimentos utilizados quando tecem fazem com que as pessoas se sintam parte de um mundo que elas ajudam a criar, pois as

suas mãos produzem algo belo. Dessa maneira, os artesãos tecem os fios da memória na tessitura de um ofício. Seu Valter Borges, agricultor e artesão, conta como aprendeu a fazer as embalagens de doce:

> *Depois de muita pesquisa, escolha de material e observações aprendi a fazer as embalagens. Já fazia os doces, doce de cupuaçu, cocada de cacau, geleias licores à base de frutas regionais etc...tradição de família. [..]Uso açúcar orgânico na produção dos doces. Como faço os doces resolvi produzir também as embalagens.*
> *[...]Passei dois anos estudando. Queria aproveitar tudo do cacau: folha, fruto, nibis, embiras, casca; e das outras frutas que eu utilizo na produção de doces.*
> *Todas as embalagens são feitas de fibra natural e papel reciclado. Desidrato a folha por uns 2 dias, depois monto a caixinha; costuro com cipó, ou com palha de milho. Você saboreia um produto de qualidade - todos os meus produtos são orgânicos - e ainda leva pra casa uma obra de arte! Levo para as feiras, eventos e vendo na Associação. Tenho muita preocupação com as questões ambientais.*
> *Já escutei muitas histórias sobre aqui. Esse lugar é lugar abençoado...tem história e ainda faz história. É por isso, que eu ensino o que eu sei aos outros, tenho medo não. Já fui várias vezes participar de seminário na Universidade, na Ceplac, falo sempre das minhas experiências aqui no Rio do Engenho.*
> (**Valter Borges, agricultor e artesão**)

Enquanto ia rememorando fatos e realinhando o tempo vivido, Seu Valter deixava entrever em sua narrativa uma rede que unia momentos de sua própria história com as histórias do Rio do Engenho. Suas narrativas, oriundas de sua experiência de vida, fluem no mesmo estilo da produção das embalagens de doces. No encontro com Valter, pudemos observar como os artesãos, em suas práticas cotidianas, interatuam significados carregados de sentidos históricos e culturais esculpidos na experiência de vida.

A utilização de fibras naturais e papel reciclado na produção das embalagens gera impactos ambientais positivo, afinal, a preservação do meio ambiente é uma das preocupações do senhor Valter. A escolha do material a ser trabalhado, escolha das ferramentas a serem utilizadas, são indicativos necessários do *savoir faire,* isto é

do métier do artesão, cujo produto é pautado pela marca de seu criador e definido por sua qualidade.

A fabricação de doces desenvolvida por seu Valter está intimamente ligada a uma matéria-prima que possui características próprias de cada lugar, chamado de *terroir*, sendo, nos doces tradicionais, utilizados alimentos regionais. Frutas da região são artesanalmente preparadas nos doces em compotas, geleias e frutas desidratadas e são comercializadas nas feiras livres. Muitos conhecimentos tradicionais ainda sobrevivem na comunidade do Rio do Engenho, na qual as pessoas vivem de modo simples, cultivam certos hábitos seculares no modo de cozinhar, morar e no modo de fazer que simboliza vivências cotidianas, patrimônios de uma localidade. O conhecimento baseado na experiência cotidiana nos direcionou para o desenvolvimento das práticas simbólicas e para a dinâmica cultural estabelecida nas relações sociais, no caminho que cruza o artesanato e os saberes tracionais, identificamos o *modus operandi* dos artesãos do Rio do Engenho, portadores desse saber.

O modo de viver e morar dos depositários da memória do distrito rural está baseado nos valores simbólicos que distinguem o bem cultural como singular, evocando não apenas sua história, mas também sua memória e sua cultura para os contemporâneos e/ou os seus descendentes. Tais valores são atribuídos ao patrimônio cultural através, da identidade e da memória. Os bens provenientes do passado carregam traços culturais de seu tempo e são interpretados no presente, construindo espaço e ambientes diferentes. Esses espaços são ressignificados ou reconfigurados, sendo devolvidos à comunidade preservando os seus aspectos históricos e culturais. As memórias coletivas se materializam através desses bens simbólicos que, ao serem exteriorizados, agem como um meio de socialização nas atividades coletivas desenvolvidas pelos grupos sociais.

Considerações finais

Na comunidade do Rio do Engenho as práticas simbólicas perpetuam as experiências das gerações passadas, por meio das narrativas orais. Tais práticas possuem um forte conteúdo simbólico, formando a base de um conhecimento tradicional que guia a escolha do tipo de solo, da época de plantio, a observação da maré e da lua para a pesca, o tempo para colheita, o trato e beneficiamento dos alimentos,

a escolha do cipó para o artesanato, o preparo dos alimentos, os hábitos à mesa, o tempo para celebrações, os costumes e hábitos.

Assim, esses conhecimentos, construídos ao longo de diversas gerações, são importantes para o entendimento da história e identidade dessa comunidade. As narrativas contadas pelos depositários permite-nos não só perceber a organização da vida cotidiana, a partir dos sujeitos que nela vivem como também, permite a valorização das estratégias de resistência das comunidades ao mundo globalizado.

Nessas narrativas, a memória constituiu-se um processo construído pelas diversas estratégias que formularam uma visão múltipla de discursos sobre o passado, presente e futuro. Observamos que por meio da memória intensificava-se o sentido de pertencimento de uma comunidade a um passado comum, demarcando, desse modo, fronteiras socioculturais. Assim sendo, a memória funcionou como suporte de conhecimento e salvaguarda de fatos, acontecimentos e lembranças. Permitiu a esses grupos sociais situarem-se em um dado contexto, reelaborando as lembranças, num mecanismo incessante presidido pela *dialética da lembrança e do esquecimento*. Desse modo, concluímos que a narrativa oral relaciona fatos narrados com fatos vivenciados, não sendo possível imaginar narrativa sem a ideia de memória.

As narrativas dos agricultores e artesãos mostraram a existência do desejo de que certas práticas permaneçam em seu cotidiano, não apenas como hábito mas, também, como *referências culturais.* Evidenciaram como indivíduos singulares se recriam socialmente e dão sentido ao mundo. A pesquisa permitiu verificar que as narrativas orais podem ser entendidas como uma síntese de processos sociais e culturais, de um passado compartilhado pela comunidade; podem ser consideradas como representação das práticas cotidianas, das tradições e vivências coletivas. Além disso, essas narrativas são expressões literárias consideradas *lugares de memória,* por suas referências simbólicas e culturais, e por revelarem momentos de convivências, integração social e sociabilidade.

As narrativas orais do distrito rural do Rio do Engenho trazem, em seu conteúdo, informações capazes de proporcionar o entendimento da sua cultura. Assim, podemos entender que a construção da identidade cultural das *vozes poéticas* se sustenta nas suas narrativas orais, sendo o seu estudo, um dos caminhos para o compreensão da cultura popular. As narrativas orais do Rio do Engenho não podem

ser descaracterizadas ou esquecidas, uma vez que revelam o *modus vivendi* dos moradores, mantendo formas de relacionamento entre homens e o lugar em que eles habitam.

Ao abordar a cultura do Rio do Engenho, ficou patente, portanto, o potencial dessas narrativas orais. Rituais e outras práticas simbólicas, naturalmente expressam hábitos, costumes, celebrações, saberes, fazeres e tradição desse povo. Tal constatação nos leva, por fim, a ousar afirmar que, se os *depositários da memória* forem mobilizados por políticas culturais, a memória será mais efetivamente preservada e o tecido social será fortalecido. *O gerenciamento da cultura como recurso,* nesse caso, assumirá o patrimônio cultural como um campo de possibilidades de desenvolvimento.

Referências

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas.* Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HALBWACS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

IPHAN. *Inventário Nacional de Referências Culturais* – INRC: Manual de Aplicação. Brasília: MINC; IPHAN; DID, 2000.

LONDRES, Cecília. Patrimônio e performance: uma relação interessante. *In*. GARCIA, M. V. C; GUSMÃO, R.; TEIXEIRA, J. G. L. C. (Orgs.) *Patrimônio imaterial, performance cultural e (re)tradicionalização.* Brasília: ICS-UnB, 2004.

NORA, Pierre. Entre memória e história – a problemática dos lugares. Projeto história: *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*. São Paulo: SP, nº 10, dezembro de 1993.

POLLAK, M. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989

ZUMTHOR, Paul*. Performance, Recepção, Leitura*. São Paulo: EDUC, 2000.

_____ *A letra e a voz:* a literatura medieval. Trad. Jerusa Pires Ferreira eAmálio Pinheiro. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

_____ *Introdução à poesia oral.* Tradução de Jerusa Pires Ferreira. Maria Lúcia Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec, 1997.

SESSÃO TEMÁTICA

TRANSITIVIDADE VERBAL: UM ESTUDO À LUZ DO FUNCIONALISMO

PATRÍCIA MOTA DO AMARAL LIMA[1]
SOLEANE RODRIGUES LUSTOSA LIMA[2]
VALÉRIA VIANA SOUSA[3]

Introdução

Este é um estudo incipiente que pretende investigar como a transitividade verbal tem sido abordada nas escolas e qual aporte teórico sustenta os livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino fundamental II, na abordagem dessa temática. A constituição desse trabalho baseia-se, mais especificamente, em uma pesquisa bibliográfica acerca do fenômeno da transitividade verbal sob a perspectiva da Tradição Gramatical e da Tradição Linguística, focando, também, o viés funcionalista.

Nesse estudo, encontramos discrepâncias relevantes entre gramáticos e linguistas. Para estes, a língua deve partir da perspectiva funcional, focando as suas pesquisas, assim, na língua em uso; enquanto que, para aqueles, os conceitos gramaticais são suficientes para compreender a língua, focando as suas prescrições em como a língua deve ser usada. Sob o viés do Funcionalismo, ancoramos nossa pesquisa em Marques (2008), Cunha e Souza (2011), Castilho (2012), entre outros.

---

1. Mestranda do Profletras - UESB

2. Mestranda do Profletras - UESB

3. Orientadora da pesquisa. Doutora em Letras (Língua Portuguesa e Linguística) pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Membro do Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística- PPGLin – UESB e do ProfLetras – UESB. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo CNPq. E-mail: valeriavianasousa@gmail.com

E algumas gramáticas descritivas foram analisadas, a saber, Azeredo (2002), Perini (2002) e Castilho (2016).

No que se refere à tradição gramatical, recorremos aos gramáticos: Cunha e Cintra (2001), Rocha Lima (2003), Cegala (2005) e Bechara (2007).

Com base nas pesquisas realizadas nas Tradições Gramatical e Linguística sobre o tema em questão, analisamos como a transitividade verbal é apresentada nos livros didáticos do Ensino Fundamental II, buscando entender quais teorias norteiam o trabalho docente e como ambas têm contribuído no processo de ensino -aprendizagem da transitividade verbal nas salas de aula.

Transitividade segundo a tradição gramatical

Iniciaremos nossa abordagem a partir do que nos diz Cegalla (2005) em uma breve conceituação a respeito da transitividade verbal. Segundo ele, os verbos intransitivos são os que "[...] têm sentido completo, podendo por si mesmos, construir o predicado: são os verbos de *predicação completa*" (2005, p. 335), enquanto que os verbos transitivos são aqueles "[...] que para integrar o predicado necessitam de outros termos: são os verbos de *predicação incompleta*" (2005, p. 335 grifos do autor)

O autor destaca, ainda, que "[...] as orações formadas por verbos intransitivos não podem 'transitar' (=passar) para a voz passiva. [...] passando, ocasionalmente, a transitivos quando construídos com objeto direto ou indireto." (2005, p. 336).

Rocha Lima (2008), por sua vez, chama o verbo de "palavra regente por excelência", pois, é ele quem determina os complementos. Mas é o tipo de complemento que define a classificação do verbo quanto à transitividade. Vejamos:

> a) *Intransitivos*, que encerrando em si a noção predicativa, dispensam quaisquer complementos.
> b) *Transitivos diretos*, que exigem a presença de um *objeto direto.*
> c) *Transitivos indiretos*, que pedem a presença de um *objeto indireto* -, complemento este, aliás, que o mais das vezes independe da regência verbal.
> d) *Transitivos relativos*, que apresentam um complemento preposicional, chamado *relativo*.

> e) *Transitivos circunstanciais*, que requerem um complemento, preposicional ou êm concomitantemente um objeto direto e um objeto indireto, ou um objeto direto e um complemento relativo.
> (ROCHA LIMA, 2008, p. 340)

Para o autor, o verbo e objeto formam uma expressão semântica. Na frase "O sofrimento torna os homens humanos" - o termo humanos é exigido pela expressão *torna os homens*, chamada de "expressão semântica". Sendo assim, Rocha Lima (2008) classifica o verbo *tornar* como *transobjetivo*, [...] "porque a compreensão do fato verbal vai além do objeto direto" (p. 342). Com isso, ele acrescenta que para os verbos transitivos não há apenas objeto direto (OD), subdividindo-os em Transitivo Direto (TD), Transitivo Indireto (TI), Transitivo Relativo (TR) e Transitivo Circunstancial (TC).

É pertinente definirmos os verbos TR e TC por se diferenciarem dos TD e TI conhecidos na Gramática Tradicional. Segundo Rocha Lima (2008), os verbos TR são aqueles que "se pronominalizam" e cujo "objeto direto se faz reger de preposição" (p.342). Por exemplo, "aproveitar as circunstâncias / aproveitar-se das circunstâncias".

No caso do verbo TC, o complemento pode ser preposicional ou não, sem que o verbo sofra mudança em seu significado. Por exemplo, "usar meios legais ou de meios legais; esperar alguém ou por alguém". O autor entende que a transitividade não é única do verbo, mas da relação sintático-semântica entre o verbo e o objeto.

Cunha e Cintra (2001) tomam como ponto de partida a extensão da ação verbal para classificar os verbos. Dessa forma, os gramáticos identificam os verbos em relação à transitividade como, intransitivo: quando a "[...] ação está integralmente contida na forma verbal"; transitivo: quando o processo verbal não está apenas no verbo, mas também em outros elementos da frase e a transitividade verbal é um evento que só pode ser analisado a partir do contexto, pois não é o verbo que definirá a transitividade, mas, sim, os complementos.

A partir da abordagem apresentada por Cunha e Cintra (2001) a respeito da transitividade, identificamos a variabilidade na classificação quando analisamos verbos como *perdoar* que pode ser entendido como TD, TI, intransitivo ou bitransitivo, dependendo do contexto em que esteja inserido. Vejamos os exemplos:

Perdoai sempre.	[= INTRANSITIVO]
Perdoai **as ofensas**.	[= TRANSITIVO DIRETO]
Perdoai **aos inimigos**.	[= TRANSITIVO INDIRETO]
Perdoai **as ofensas aos inimigos**.	[= TRANSITIVO DIRETO E INDIRETO]

(CUNHA; CINTRA, 2001, p. 138)

A rigor, os autores Cunha e Cintra (2001), Rocha Lima (2003) e Cegalla (2005) comungam da mesma definição de transitividade. Bechara (2007), diz que a transitividade está ligada à função predicativa da oração numa relação sintático-semântica entre o verbo e o que ele chama de "*termos nucleares*". Para chegar à compreensão dos termos integrantes da oração, o gramático sistematiza seu estudo apresentando "[...] noções que dizem respeito a *termos nucleares* e *marginais* e *termos argumentais* e *não-argumentais*, *termos opcionais* e *não-opcionais*, e, finalmente, *termos integrais* e *não-integrais*" (2007, p. 411).

Termos nucleares, segundo o autor, não é o núcleo do predicado, entendido como o verbo, mas os termos que se referem "sintático e semanticamente às funções predicativas da oração". Já os termos da oração que não estão diretamente ligados às funções predicativas são entendidos como *marginais*. São chamados de termos *argumentais ou argumentos* os complementos verbais e os termos *não-argumentais* são os adjuntos adverbiais que são solicitados ou regidos pelo verbo, mas que, por serem termos nucleares, referem-se ao predicado da oração.

Quanto aos *termos opcionais e não-opcionais*, dizem respeito à ausência ou não de termos que acompanham o verbo e que, muitas vezes, não precisam ser repetidos dada a situação do contexto. Isso porque "o saber sobre as coisas do mundo extralingüístico", permite-nos, segundo Bechara (2007) fazer o uso do "emprego absoluto" de verbos que não estão acompanhados de seus argumentos ou complementos, pois seu léxico traz, implicitamente, o que designa o verbo.

Por fim, os *termos integráveis* são os objetos direto e indireto, porque permitem a substituição dos mesmos por pronomes oblíquos. Isso não ocorre nos termos não-integráveis, pois o verbo do predicado é preposicionado.

Alguns verbos são dotados de conteúdo léxico de "grande extensão semântica" e precisam ser delimitados semanticamente. Essa função de "delimitadores semânticos verbais" é cumprida pelos argumentos ou complementos verbais. As-

sim, Bechara (2007) afirma que os verbos transitivos necessitam dessa delimitação semântica.

Vemos aqui que o conteúdo léxico é o que determina a transitividade, pois ao contrário dos verbos transitivos, os verbos intransitivos são entendidos como aqueles que não têm grande extensão semântica, não necessitando, dessa forma, de outros signos léxicos. Assim, o autor conclui que "[...] a oposição entre transitivo e intransitivo não é absoluta, e mais pertence ao léxico do que à gramática." (2007, p. 415).

Diante do exposto, verificamos, por meio das gramáticas normativas analisadas, que na Tradição Gramatical, a transitividade é um processo verbal da predicação, porém, é necessário observar a relação sintático-semântica entre verbo e complemento, pois é o conteúdo léxico que vai definir se o verbo é transitivo ou intransitivo. Podemos dizer que a visão tradicional direciona a transitividade ao verbo, embora gramáticos como Cunha e Cintra (2001) e Bechara (2007) atribuam essa classificação aos complementos e seu conteúdo lexical.

A transitividade na perspectiva da tradição linguística

É nas gramáticas descritivas que encontramos os registros de estudos gramaticais pautados na descrição de uma língua em uso, diferenciando-se, portanto, da gramática normativa. Não queremos, com esse estudo, desprestigiar ou priorizar uma ou outra, o que nos motiva, aqui, é o trato que é dado nas gramáticas prescritivas e descritivas às variedades priorizadas por cada uma delas.

Assim, recorremos a Azeredo (2002) que faz uma abordagem sucinta acerca da transitividade verbal identificando diferentes "classes sintáticas de verbo":

> verbos que recusam sintagmas nominais (chover, amanhecer, trovejar) – impessoais intransitivos;
> verbos que se constroem com apenas um sintagma na função de sujeito (morrer, nascer, chegar, surgir, correr, brilhar) – pessoais intransitivos;
> verbos que se constroem com dois sintagmas, um na função de sujeito e outro na função de complemento, este algumas vezes facultativo (acompanhar, resumir, gostar, escrever, concordar) – transitivos diretos e transitivos relativos;

> verbos que se constroem com três sintagmas, um no papel de sujeito e dois no papel de complemento (dar, entregar, oferecer, chamar, nomear, transformar) – bitransitivos. (AZEREDO,2002, p. 171, §346)

Ainda segundo esse autor, "o verbo ocupa o centro da construção da oração" determinando os sintagmas que o cercam. Podendo, portanto, vir acompanhado de 1 ou mais Sintagmas Nominais (SNs). Assim, a essas "posições estruturais" que partem do verbo para compor a frase, ele chama de valências.

A partir dessa definição, Perini (2002) afirma que as matrizes de transitividade verbal são "baseadas em funções cujas definições são puramente sintáticas", para descrever a transitividade dos verbos. As matrizes se referem às inúmeras formas de exprimir a transitividade verbal a partir das "quatro funções relevantes objeto direto (OD), complemento do predicado (CP), predicativo e adjunto circunstancial (AC) e, para cada uma delas, três possibilidades: exigência (Ex), recusa (Rec) e aceitação livre (L)." (2002, p. 167). Segundo ele, isso não é possível na gramática tradicional que identifica apenas cinco subclasses de verbos, a saber, transitivos diretos, transitivos indiretos, transitivos diretos e indiretos, intransitivos e verbos de ligação, além do fato de que essas definições são frutos de exigência e recusa, apenas.

Castilho (2016) vê a transitividade como um evento discursivo e, assim, classifica-a:

> A transitividade gramatical é uma propriedade da sentença, e não do verbo que a constrói. Não há verbos exclusivamente transitivos, nem verbos exclusivamente intransitivos. É o uso na sentença que explicita a decisão tomada pelo falante. (CASTILHO, 2016, p. 263)

Partindo da concepção de que a transitividade é propriedade da sentença, o verbo é entendido, pelo autor, como objeto predicador, predicando o sujeito (argumento externo) e os argumentos internos (os complementos). Esse esquema leva a compreensão de que as sentenças podem ser argumentais e não argumentais. Mesmo sendo o verbo um articulador do sintagma verbal porque é ele que seleciona os argumentos, a transitividade é atribuída à sentença, por isso elas são classificadas de acordo com o número de argumentos: monoargumentais (intransitivos

e verbos de ligação na tradição gramatical), biargumentais (transitivos na tradição gramatical) e triargumentais (bitransitivos na tradição gramatical).

Nessa análise, vimos que os verbos não argumentais não apresentam sujeito nem argumento interno, acontecem na maioria das vezes com os impessoais e intransitivos simultaneamente, constituindo sentenças simples. Já os verbos argumentais apresentam, quase sempre, sujeito e complementos. Para Castilho (2016), as sentenças são organizadas a partir de uma motivação cognitiva, isso mostra que a funcionalidade da língua é o que impulsiona essa obra, pois, conforme o autor "tudo é motivado nas estruturas das línguas naturais" (p.329).

Em suma, na tradição linguística, a transitividade é entendida como um fenômeno que ultrapassa os limites do verbo, por isso não é possível determiná-la, apenas, a partir das funções deste. Essa tradição reconhece a relevância e a presença e/ou ausência dos objetos direto e indireto nas orações, mas considera outras possibilidades para classificar a transitividade, sem que seja atribuída especificamente ao verbo.

A abordagem da transitividade verbal no livro didático

A noção que se tem de aprender gramática com o auxílio do livro didático é, no mínimo, questionável sabendo que, na maioria deles, os autores apresentam atividades metalinguísticas que não condizem com as novas perspectivas de ensino de língua que enfatizem as competências linguísticas.

Para averiguarmos essa afirmação, analisaremos alguns livros didáticos, doravante LD, de coleções e publicações diferentes, a saber: coleção *Português: Dialogando com textos* dos autores Beatriz Marcondes, Lenira Buscato e Paula Parisi, 6ª e 7ª série (2006), *Português: projeto Radix* cujos autores são Ernani Terra e Floriana Toscano Cavallete, 8º e 9º anos (2009) e a coleção *Português e Linguagens* dos autores Willian Cereja e Thereza Cochar, 7º ano (2015).

O primeiro passo da análise diz respeito à leitura dos Manuais do Professor (MP), que são apresentados no final de cada LD com uma série de instruções e observações teóricas que, segundo os autores, são necessárias para a prática. No entanto, passam despercebidas pela maioria dos professores e isso faz com que as

atividades propostas sejam aplicadas sem nenhuma ligação com a proposta dos autores.

Começaremos nossa análise pela coleção *Português: Dialogando com textos* dos autores Beatriz Marcondes, Lenira Buscato e Paula Parisi, 6ª e 7ª séries (2006), CLD1. No MP, os autores esclarecem que o livro está vinculado exclusivamente à gramática normativa, mas não desconsideram as "sequências linguísticas internalizadas", considerando, sim, o fato de o aluno chegar à escola com conhecimentos de uma gramática internalizada, cabendo à instituição aprimorar a competência gramatical dos alunos.

Constatamos, nessa coleção, que a compreensão de transitividade refere-se ao verbo e a sua necessidade de complemento para chegar às definições de verbo transitivo, bitransitivo e intransitivo. As informações que levam à compreensão da transitividade do verbo aparecem intercaladas em atividades metalinguísticas, em um estudo exclusivamente prescritivo, suscitando ao aluno apenas a necessidade de saber se o verbo precisa ou não de um complemento, confirmando, assim, a afirmação dos autores de que a gramática abordada é puramente normativa.

No livro da 6ª série- nomenclatura usada pelos autores da obra- são apresentados os verbos transitivos e o complemento verbal (objetos direto e indireto). Usando o mesmo procedimento, a noção de verbo intransitivo é apresentada no livro da 7ª série.

O estudo sobre transitividade verbal não contempla uma abordagem linguística da Língua Portuguesa, preocupando-se, apenas, com a variedade prescrita, a dita "padrão".

A segunda coleção analisada é *Português: projeto Radix* dos autores Ernani Terra e Floriana Toscano Cavallete (2009), CLD2, 8º e 9º anos, já que o assunto em questão é trabalhado nessas séries. Os autores, no MP, afirmam que o ensino de gramática, proposto por eles, deve ser de "modo reflexivo, expondo os alunos a variados tipos de textos e levando-os a refletir sobre os fatos da língua". E, têm como objetivo "ampliar os recursos linguísticos dos alunos".

Na seção Gramática no texto, os autores começam com uma atividade metalinguística para direcionar o estudo. Na sequência, abordam, sucintamente, o fenômeno gramatical em questão. No LD do 8º ano, a transitividade é apenas citada

para classificar o verbo. A ênfase, nessa série, é dada ao objeto, pois com essa concepção, é que se classifica o verbo. Vejamos breve definição trazida pelos autores:

> Os verbos cujo sentido é completado por um objeto são classificados como **transitivos**. Eles podem ser diretos ou indiretos. São **transitivos diretos** aqueles que têm seu sentido completado por um objeto direto (complemento verbal não introduzido por preposição). São transitivos indiretos aqueles cujo sentido é completado por um objeto indireto (complemento verbal introduzido por preposição). (TERRA; CAVALLETE, 2009, p. 86)

Para exercitar o conhecimento a respeito do assunto verbo, as atividades propostas são puramente metalinguísticas, normativas e a abordagem sobre verbo intransitivo passa quase que imperceptível na mesma seção do livro do 9º ano, quando é abordada a análise sintática do período simples. Assim, a única observação a respeito dos verbos intransitivos no livro é a que eles, "[...] por terem sentido completo, não pedem complemento." (TERRA; CAVALLETE, 2009, p. 59)

Identificamos na CLD2 a normatização gramatical imperando. O que vemos é a transitividade verbal sendo analisada a partir de uma relação de regência entre termo regente (verbo) e termo regido (complemento), sendo esses termos os responsáveis por determinar a transitividade verbal.

A terceira coleção analisada é *Português: Linguagens* dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015), CLD3, 7º ano. Partiremos da seção *A língua em foco* na qual são abordados os estudos gramaticais, embora nos restringiremos, apenas, à transitividade verbal. A CLD3 propõe um ensino de gramática contextualizada. Em relação a isso, os autores, no MP, afirmam que

> O conceito de *gramática no texto* vigente nas escolas hoje é diferente daquilo que a linguística textual toma por objeto. Essa expressão geralmente é sinônima de ensino contextualizado de gramática, compreendendo-se contexto como um texto em que se verificam determinados usos da língua. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 287)

Especificamente, nessa seção, são trabalhadas as questões gramaticais tradicionalmente conhecidas, mas com um redirecionamento que evidencia "[...] enunciado, intencionalidade discursiva, a construção de sentido dos enunciados, variedades linguísticas e semântica". Segundo os autores, "A língua, nesta obra, não é tomada como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro". (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 302)

Embora os estudos linguísticos tenham ganhado espaço, o ensino de Língua Portuguesa ainda está bem direcionado pela Tradição Gramatical. Porém, através da proposta de uma gramática contextualizada, os autores conseguiram sistematizar melhor o assunto transitividade verbal. Da página 166 a 171 (2015) é possível observar, que, mesmo seguindo conceitos normativos da língua, os autores instigam a reflexão e apontam possibilidades para a transitividade diante do contexto, quando afirmam que "A transitividade ou intransitividade de um verbo sempre depende do contexto em que ele está empregado e do sentido que apresenta naquele contexto." (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 287).

A transitividade verbal sob a perspectiva do funcionalismo

Foi possível observarmos ao longo das pesquisas, até agora desenvolvidas, que a transitividade verbal não se limita ao verbo, independentemente de sua classificação. Esse fenômeno vai muito além e o livro didático precisa dar conta desses processos, uma vez que os conceitos abordados por eles não abarcam muitos fenômenos da língua que fazem parte do cotidiano dos falantes.

Nesse contexto, optamos por analisar, também, a transitividade sob o viés do Funcionalismo, exatamente porque essa corrente teórica se ocupa em reconhecer a dinamicidade da língua. Conforme diz Marques (2008, p.35) "[...] o Funcionalismo concebe a linguagem como um instrumento de interação social, e busca no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua."

Partindo desse princípio, é imprescindível que o nosso objeto de estudo seja estudado, levando-se em consideração aspectos linguísticos e extralinguísticos e, nesse sentido, o Funcionalismo apresenta subsídios para essas possibilidades. Para Castilho (2012),

> O Funcionalismo não é uma abordagem monolítica; ao contrário, ele reúne um conjunto de subteorias que coincidem na postulação de que a língua tem funções cognitivas e sociais que desempenham um papel central na determinação das estruturas e dos sistemas que organizam a gramática da língua. (CASTILHO 2012, p. 21)

Nessa perspectiva, a transitividade precisa ser compreendida e descrita a partir de suas funções sociais e do contexto que permeia o ato da fala e caracteriza a competência comunicativa do falante, mediante as suas escolhas linguísticas que recebem influências da situação e dos elementos extralinguísticos. Corroborando com tal afirmativa, Cunha e Souza (2011, p. 22) dizem que "[...] a gramática de uma língua natural é dinâmica, adaptando-se a pressões internas e externas ao sistema linguístico, que continuamente interagem e se confrontam.".

Assim, é importante compreendermos que a transitividade verbal perpassa toda a oração, semântica e sintaticamente e, ratificando essa assertiva, Cunha e Souza (2011, p. 37) defendem que a transitividade verbal é aqui entendida "[...] como uma propriedade contínua, escalar (ou gradiente), da oração como um todo. É na oração que se podem observar as relações entre o verbo e seu(s) complemento(s) _ a gramática da oração."

Com esse propósito, chamamos a atenção para os estudos de Hopper e Thompson por nos apresentarem a possibilidade de ocorrer a transitividade sem que, necessariamente, haja a presença do sujeito/verbo/objeto. Isso é possível porque os autores partem da concepção de que a transitividade é constituída a partir de dez parâmetros sintático-semânticos independentes, que contemplam os contextos semântico-pragmáticos, e, concomitantemente, articulam-se entre si. O que vai determinar se a sentença é mais ou menos transitiva é a presença ou ausência deles.

Considerações finais

Após percorrermos os caminhos traçados pelas Tradições Gramatical e Linguísticas acerca da transitividade verbal, reconhecendo o legado de cada uma delas, cabe-nos aqui registrar que as propostas do livro didático têm, timidamente, tentado se adaptar às novas perspectivas de ensino, pautadas na dinâmica da língua, no contexto e nas situações de uso, como mostramos na terceira coleção analisada.

Tendo em vista que as atividades propostas nos livros didáticos analisados apresentam perfil tradicional, destacando-se apenas uma coleção a qual mescla o tradicional e o linguístico, faz-se necessário que o professor leve em consideração a língua em uso e as intenções comunicativas ao abordar a transitividade verbal na sala de aula e que ele faça a diferença em sua abordagem.

Sabemos, no entanto, que para isso ocorrer é necessário que esse profissional receba formação continuada e esteja aberto às mudanças que são tão necessárias ao fazer pedagógico, todavia, podem entrar em conflito com todo um arcabouço teórico construído e defendido ao longo de muitos anos de prática docente.

Referências

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português.* 2. ed. revista Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa.* 37. ed. rev. e ampl. 16ª reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro.* 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. Funcionalismo e gramáticos do português brasileiro. In: SOUZA, Edson Rosa de. (Org.). *Funcionalismo Linguístico:* novas tendências teóricas. São Paulo: Contexto, 2012.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa.* 46. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português:* linguagens 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015. (Coleção português: linguagem)

CUNHA, Celso. CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo.* 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Maria Angélica da. SOUZA, Maria Medianeira de. *Transitividade e seus contextos de uso.* São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção leituras introdutórias em linguagem; v.2)

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa.* 47. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MARQUES, Luciana Moraes Barcelos. Reflexões teóricas em torno da transitividade. In: AMORIM, Carmelita Minelio da Silva.; ROCHA, Lúcia Helena Peyroton da.(orgs). *(In)Transitividade na perspectiva Funcionalista da língua.* Vitória, ES: Edufes, 2008

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português.* 4. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2002.

TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano. *Projeto Radix*: português. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix)**.**

SESSÃO TEMÁTICA

UMA ANÁLISE DA PREPOSIÇÃO A EM TEXTOS JORNALÍSTICOS DO SÉCULO XIX AO SÉCULO XXI

JULINARA SILVA VIEIRA[1]

Introdução

Nesse estudo de cunho Sócio-histórico, discutimos sobre os valores da **preposição a** desde o Latim até a Língua Portuguesa, tomando como base as descrições de estudiosos, em especial, de dicionaristas como Bluteau, Pinto, Houaiss, com obras que perpassam por diferentes períodos históricos- séculos XVIII, XIX, XX e XXI.

Partindo do pressuposto que a **preposição a** possui diferentes valores semânticos, objetivamos com esse estudo, identificar alguns sentidos que essa preposição vem assumindo na história da Língua Portuguesa, utilizando como fontes primordiais de pesquisa os dicionários e exemplificando com ocorrências retiradas dos nosso *corpora*, que consiste em textos escritos em jornais baianos (*A Penna* e *Tribuna do Sertão)* entre os séculos XIX, XX e XXI.

O presente trabalho é composto pela fundamentação teórica, na qual fazemos um breve apanhado sobre a classe gramatical - as preposições, depois focamos nas discussões sobre a **preposição a**, especificamente e, logo após, apontamos as descrições sobre essa preposição em alguns dicionários. Por fim, elencamos os usos da **preposição a** identificados nos *corpora* com base nos valores apresentados pelos dicionaristas nas obras Vocabulario Portuguez-latino, Diccionario da língua portuguesa, Diccionario da Língua Brasileira, Dicionário de sinônimos da Língua Portuguesa, Dicionário Barsa, Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa e Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa e, como resultado, verificamos que a **preposição a** vem adquirindo novas acepções com o decorrer do tempo.

1. Mestranda em Linguística – UESB, e-mail: julinarav@gmail.com.

As preposições

No Latim, as preposições já eram utilizadas em concomitância com os casos, uma vez que essas permitiam uma maior flexibilidade do que aqueles nas ligações que estabeleciam e, muitas vezes, acabou por substituir os casos quase que totalmente nas línguas românicas. Para Said Ali (1971) as preposições trouxeram aos nomes, adjetivos e pronomes, noções específicas que se agregaram, resultando numa maior clareza quando comparados ao que acontecia com os casos no Latim, o que explica a importância das preposições na atribuição do papel temático do nome, adjetivo ou pronome que complementam.

Entre as palavras relacionais que compõem a Língua Portuguesa, damos destaque às preposições, que consistem em palavras invariáveis e dependentes, que se unem a substantivos, adjetivos ou advérbios para marcar as relações gramaticais (sintáticas e semânticas) que desempenham tais grupos de palavras (Bechara, 1999, p. 296).

Quadro 1: Definições de preposição

Almeida (2004, p.334)	"Tanto a preposição quanto a conjunção são *conectivos*, isto é, são classes que desempenham função de ligação: A *preposição* liga palavras (substantivo a substantivo, substantivo a adjetivo, substantivo a verbo, adjetivo a verbo etc.), ao passo que a *conjunção* liga orações. (...) Preposição é uma palavra invariável que tem por função ligar o complemento à palavra completada. (...) Os termos ligados pela preposição denominam-se *antecedente* (o que vem antes da preposição) e *consequente* (o que vem depois)".
Cunha & Cintra (2001, p.555)	"Chamam-se PREPOSIÇÕES as palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (ANTECEDENTE) é explicado ou completado pelo segundo (CONSEQÜENTE)".
Barros (1985, p.210)	"A preposição é o termo que designa, entre as partes do discurso, a classe das unidades que indicam certas relações entre os termos de um esquema sintático".

Fonte: ROSÁRIO, 2007.

Para maior compreensão, destacamos, no quadro 1, as definições para a classe das preposições de acordo com os gramáticos Almeida (2004), Cunha & Cintra (2001) e Barros (1985) que, em síntese, descrevem as preposições como um conectivo que liga duas palavras (o antecedente e o consequente) e, assim, relaciona dois termos de uma oração; também trata-se de uma palavra invariável.

A preposição "a" no português

Em consonância com Cuesta & Luz (1971, p. 550) a frequência da preposição "a" na Gramática da Língua Portuguesa já anuncia que esta "é uma das preposições do português que ocorre num número mais variado de contextos e que está associada a mais valores semânticos" (RAPOSO *et al*., 2013, p.1550). Trata-se de uma preposição introdutora de complemento indireto, que pode se manifestar com valor temporal, localizando um determinado fato a um período de tempo expresso por horas ou situações cotidianas. Ademais, "induz um valor temporal durativo", e, por fim, pode "introduzir constituintes com o valor de instrumento, de meio, de tópico de uma conversa, de modo ou de finalidade". (RAPOSO et al., 2013, p. 1553).

De acordo com Câmara Jr.(1979), o sentido prototípico da **preposição a** é, genericamente, o de indicar a direção de um determinado movimento (DM); o que explica o motivo dela ser amplamente utilizada para expressar direção não só no espaço, mas no tempo e em sentido nocional.

Brito (2003), em sua *Gramática da Língua Portuguesa*, apresenta como valores sintático-semânticos da preposição "a" o sentido locativo; introdutora de um SN, seja selecionado por adjetivos, nomes ou verbos; preposição de tempo e está presente na construção de certas "perífrases verbais", exprimindo duração. Tais valores podem ser identificados nos seguintes exemplos:

(01) Amanhã vou a Paredes;
(02) Eles ofereceram o tal livro ao João;
(03) Nós viajamos a 11 de agosto;
(04) Eles andam a praticar exercício. (2003, p. 395-396)

Uma vez apresentados os sentidos e usos que alguns estudiosos apontam acerca da **preposição a**, passemos a focar no estudo na lexicologia, em obras como a de Bluteau, Silva, Pinto, Pombo, Houaiss, Pozzoli e Ferreira.

A preposição "a" em dicionários da Língua Portuguesa

A **preposição a** possui diferentes valores semânticos e, com a finalidade de apresentar algumas descrições dos usos dessa preposição, selecionamos registros apontados em dicionários dos séculos XVIII, XIX, XX e XXI. A busca de informações nos dicionários mostra-nos como, em dada época, os estudiosos avaliavam certos usos, apontando-os como inovadores ou conservadores e até apresentando censura sobre eles.

Conforme Bluteau (1728), em seu *Vocabulario portuguez, latino*, a preposição a é um pronome articular demonstrativo do gênero feminino, no número singular e pode figurar em algumas situações em Língua Portuguesa, tais como:

a. Ao anteceder um verbo no infinitivo, forma com ela uma estrutura complexa: *Aprender **a** tanger algum instrumento de corda*;
b. Ao anteceder um nome, responde à pergunta "ubi": *Estar assentado **a** mesa*; indica movimento: *Andar **a** pé* e sugere modo ou maneira: *Andar **a** grandes passos*.

Silva (1789, p.07), inicia sua descrição afirmando que tal preposição advém do latim –*ad* e "[...] indica várias relações do objecto significado pelo nome a que se junta, a saber: de paciente, ou objectivo do verbo; De termo da acção; Determina o logar para onde alguma cousa, ou alguma pessoa se move; O modo; O logar onde". Vemos que Silva (1789), ao apresentar a função sintática fora da perspectiva latina do *ad+acusativo* como acusativo adverbial, reconhece que a preposição a estaria nas construções que antes pertenciam ao acusativo e ao dativo. Além disso, mantém os sentidos que a preposição ajuda a construir.

Pinto, em seu *Diccionario da Língua Brasileira* (1832), acrescenta que a preposição a é indicativa de relações de coisas ou pessoas significadas pelo nome (ex.: *Fui **a** casa; Dei **a** Pedro*). Segundo ele, os clássicos antigos uniam esta preposição ao artigo

feminino e escreviam aa; o que hoje é suprido pelo uso somente do artigo a craseado, a fim de alongar a pronunciação. Para o autor, a forma ***à*** resultante da contração deveria ser alongada, característica não fonológica do Português.

Segundo Pombo (2011 [1933], p. 526), no *Dicionário de sinônimos da Língua Portuguesa*, bons escritores da língua não costumam diferenciar o uso de *a* e *para* com o intuito de exprimir relação de locativo; no entanto, afirma que ninguém dirá que as expressões "Vou **a** Lisboa" e "Vou **para** Lisboa" tem o mesmo valor. Ambas as preposições empregam-se, pois, com os verbos ir, vir, dirigir-se, encaminhar-se, levar, trazer, e alguns outros que designam movimento; o ir para algum lugar dá para entender a intenção de demorar um pouco ou de uma estada longa e, às vezes, para sempre, o que, no entanto, não exclui a ideia de regresso. Desse modo, a **preposição a** seria um deslocamento de menor duração, resultando num "retorno mais breve".

No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, o dicionarista Antônio Houaiss (2009) assinala que a **preposição a** se relaciona por subordinação e expressa:

1. Movimento direcionado: Foram **a**o banco;
2. Tempo: **A** que horas?
3. Fim ou finalidade: Sair **a** passeio;
4. Modo, meio ou instrumento: Trancar **a** chave;
5. Lugar: **À** mesa;
6. Conformidade: Que sai **a**os seus;
7. Distância: Está **a** 200 m;
8. Direção (no tempo, no espaço ou limite nocional): Daqui **a** três meses. De Salvador **a** Brasília. De mal **a** pior;
9. Perífrases com valor de continuidade: Dispor-se **a** ouvir;
10. Introdução às subordinadas reduzidas de infinitivo (final, condicional): Correu **a** saber as novidades

Entre os dicionários consultados, apenas Pozzoli (2008) no *Dicionário Barsa,* dá destaque ao que os gramáticos gregos e latinos primavam por destacar; a natureza prefixal de *ad*>a:

1. Movimento para, aproximação como em adjacente, adjunto;
2. Afastamento como em aversão (isto é, *ad vertere*, mudar o rumo, reverter).

Ferreira (2009), no *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, afirma que a preposição advinda do latim *ad-* < *prep. de acusativo* indica aproximação, direção, aumento, acrescentamento, mudança de estado, transformação, etc. Do mesmo modo, exprime inúmeras relações entre palavras, podendo substituir, de modo mais ou menos adequado, várias outras preposições.

Em suma, apresentamos aqui a concepção de usos e sentidos da **preposição a** segundo alguns dicionaristas, considerando obras datadas em várias épocas.

Resultados

Após análise do léxico apresentado a partir dos dicionários pesquisados, destaca-se que no século XVIII (BLUTEAU, 1728; SILVA, 1789) a **preposição a** expressava relação com o nome, termo da ação, movimento para algum lugar, modo e o logar onde. No século XIX (PINTO, 1832), além de indicar a relação de coisas ou pessoas significadas pelo nome. Ainda, nos séculos XX e XXI (POMBO, 2011 [1933]; POZZOLI, 2008; HOUAISS, 2009; FERREIRA, 2009), a **preposição a** designava/designa aproximação, direção, ideia de adição, tempo, espaço, relação de locativo, também expressa finalidade, modo/meio, distância, mudança de estado, além de assumir outros empregos como reger objeto direto de verbo, em perífrases antes de infinitivo e com verbos que designam movimento.

A título de exemplificação, buscamos algumas ocorrências retiradas de nossos *corpora.* Este foi composto a partir de dados linguísticos observados em amostras retiradas de editorias, notícias e propagandas do jornal *A Penna,* com edições publicadas nos séculos XIX e XX, e do jornal *Tribuna do Sertão*, com edições datadas no século XXI; ambos jornais foram/são publicados no interior da Bahia, nas cidades de Caetité e Brumado. Assim, obtivemos os seguintes resultados:

1-Relações de coisas ou pessoas significadas pelo nome; também o sentido de tempo (PINTO, 1832 – século XIX):

(05) *Falleceu também no arraial de Paramirim, aos 28 do passado, o Tenente Emilio Cardozo de Albuquerque, [...] (APXIX 31 P3) – TEMPO;*
(06) *Aspiramos ao joven par innumeras felicidades e apresentamos ao distincto pae da esposada as nossas felicitações. (APXIX 46 P2)* – RELAÇÃO DE PESSOAS.

2- Relação de locativo, muitas vezes com um deslocamento de menor duração, resultando num "retorno mais breve" (POMBO, 1933 – século XX);

(07) *Terminada a ceremonia, foi o Captular acompanha-lo até á sua residência [...]. (APXX 351 P1)* – DESLOCAMENTO;
(08) *Uma multidão cercou o assassino que, mettido em um automóvel, foi conduzido á delegacia do 6º districto* [...]. *(APXX 94 P1)* – LOCATIVO.

3- Movimento para, aproximação - (POZZOLI, 2008- século XXI);

(09) *A passeata dirigiu-se à Câmara de vereadores da cidade. (TSXXI 1122 P2)* – MOVIMENTO.

4- Movimento direcionado, tempo, finalidade, modo, lugar, direção (Ex.: *Foram ao banco, A que horas?, Sair a passeio, Trancar a chave, À mesa, De Salvador a Brasília*) – (HOUAISS, 2009 – século XXI).

(10) *[...] tanto que vou a Salvador se possível ainda este mês levar novos ofícios [...]. (TSXXI 1159 P6)* – MOVIMENTO;
(11) *[...] na Praça Barriguda, das 08h às 12h e de 14h às 17h. (TSXXI 1160 P2)* – TEMPO;
(12) *[...] um trabalho direcionado a buscar a realização de ações que visem oferecer à comunidade melhorias [...]. (TSXXI 1159 P4)* – FINALIDADE.

Dessa feita, identificamos nos *corpora* valores descritos nas obras, em seus respectivos momentos históricos (séculos). Sentidos que perpassam pela ideia de tempo, relação de pessoas, deslocamento, locativo, movimento, tempo e finalidade. A partir dessas investigações, foi possível perceber que a **preposição a** vem ganhando novos sentidos, atestando a hipótese de que essa preposição, com o passar dos anos, foi/vem adquirindo novos valore e ampliando os seus usos.

Referências

ALMEIDA, N. M. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 44. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

BARROS, J. de. *Gramática da língua portuguesa*. 3. ed. Organizada por José Pedro Machado. Portugal: s/editora, 1985.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa.* Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BLUTEAU, D. R. *Vocabulario portuguez- latino*. Lisboa: Officina de Joseph Antonio da Sylva, 1728.

BRITO, A. M, Categorias Sintáticas In: Mateus, M. H.; Brito, A.; Duarte, I. & Faria, I. (Orgs.). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2003.

CAMARA JR., J. M. *História e estrutura da língua portuguesa.* 4. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

CUESTA, P. & LUZ, M. A. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições 70, 1971.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo.* 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

PEREIRA, E. C. *Grammatica Historica*. São Paulo e Rio de Janeiro: Weiszflog Irmãos,1916.

PINTO, L. M.da S. *Diccionario da língua brasileira*. Ouro Preto: Typografia de Silva, 1832.

POMBO, R. *Dicionário de sinônimos da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011 [1933]. – (Coleção Antônio de Moraes Silva; v. 10).

POZZOLI, T. C. *Português – Dicionários Barsa Planeta*. Internacional II, 2008.

ROSÁRIO, I. da C. do. *Gramaticalização de até:* usos na linguagem padrão dos séculos XIX e XX. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras. Niterói-RJ: UFF, 2007. (Dissertação de Mestrado)

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa.* 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

SILVA, A. de M. *Diccionario da língua portugueza*. Lisboa: Typografia Lacérdina, 1789.

SESSÃO TEMÁTICA

UMA ANÁLISE ESTILÍSTICA DAS QUESTÕES DE GRAMÁTICA NA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

RAYANA THYARA DE LIMA RÊGO LADEIA[1]
ESTER FIGUEIREDO DE SOUZA[2]

Introdução

A gramática representa um dos constituintes da língua e junto ao léxico contribuem para a realização das atividades verbais os falantes. Segundo Antunes (2014, p.25), "não existe uma gramática fora da língua. É na interação, é no cruzamento de todas as nossas ações verbais que a gramática se vai internalizando e se consolidando, a ponto se estabelecer como algo constitutivo do saber linguístico", pois são as necessidades comunicativas dos falantes que "ditam" as regras gramaticais.

Assim, não podemos atribuir aos conhecimentos gramaticais uma importância maior que aos lexicais, textuais e literários, mas sim disseminar o caráter heterogêneo da linguagem, pois, conforme Travaglia (2009), o ensino de português deve ter como objetivo principal desenvolver a competência comunicativa dos falantes, já que esta competência implicará também na aquisição da competência gramatical ou linguística e da textual.

Nessa perspectiva, percebe-se que o estudo/compreensão da gramática em si mesma não é suficiente para que o sujeito identifique as relações de sentido

1. Professora do Centro Universitário FG – UNIFG, Guanambi, Bahia. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.rayanaladeia@gmail.com.

2. Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação – GPLEd. efigueiredo@uesb.edu.br

que são estabelecidas por meio da linguagem. Geraldi corrobora com essa ideia ao afirmar que

> Como todos os raciocínios que poderiam ser desenvolvidos no ensino de gramatical podem ser desenvolvidos no ensino de outras disciplina científicas, e com maior proveito para a capacidade de observação, abstração e generalização, pessoalmente considero o ensino de gramática, tal como ele se dá na escola, uma perda de tempo lastimável (2010, p.185).

Isso ocorre porque as propostas de atividades esvaziam o sentido da linguagem na busca de nomenclaturas e terminologias como se os enunciados não fossem carregados de elementos sociais, históricos e culturais que representam indícios importantes na interação verbal e, por isso, não podem ser desconsiderados.

Faz-se importante ressaltar a importância de um ensino contextualizado da gramática que assegure a reflexão estilística de textos orais e escritos, contribuindo para a exploração dos conhecimentos linguísticos dentro do contexto. Quando a língua é estuda a partir de uma vertente abstrata, “as coisas são definidas por si mesmas, independentemente dos contextos de uso em que ocorrem, e daí provém , naturalmente, uma grande imprecisão, uma grande ‘vagueza’” (ANTUNES, 2014, p.54) e essa prática dificulta, consequentemente, a identificação das particularidades linguísticas contextuais que permeiam os eventos comunicativos.

Dessa forma, este estudo objetiva expor uma análise estilística de questões gramaticais na prova da disciplina língua portuguesa para o ensino médio e, a partir de uma abordagem metodológica de natureza discursiva, extrai elementos dos enunciados das questões integrantes do instrumento prova revelando como a gramática nomativa é ensinada.

A gramática normativa sob o viés estilístico

As pesquisas no âmbito da Línguística Aplicada revelam que o ensino da língua não pode ser desvinculado das práticas sociais da linguagem e essa constatação também se aplica ao ensino de gramática normativa, tendo em vista que a utilização da linguagem e escolha dos elementos linguísticos ocorre em um contexto que interfere na produção do enunciado.

Dessa forma, novas propostas para o ensino contextualizado da gramática buscam por meio de textos orais e escritos apresentar o conhecimento sobre as especificidades da língua em situações concretas, ou seja, a compreensão dos tópicos gramaticais ocorre na interação verbal. Conforme Antunes (2014), o ensino da gramática de classificações e subclassificações não assegura ao aluno a eficácia na produção de enunciados, pois o modelo "definido e fechado" da gramática não se aplica a situações específicas em que o sujeito precisa refletir e escolher bem as palavras para que seus objetivos sejam alcançados.

Nessa perspectiva, a estilística que se contrapõe ao escolasticismo apresenta a possibilidade de o aluno refletir sobre as mudanças de sentido que podem ser alcançadas a partir da escolha e organização dos enunciados. Para Bakhtin (2013), o ensino isolado da gramática, descontextualizado, sem a interação professor-aluno não permite a compreensão da aplicabilidade do conhecimento gramatical no cotidiano.

A negligência de uma abordagem da gramática a partir da língua em uso tem acarretado em números consideráveis de alunos que, ao final do ensino médio, ainda sinalizam dificuldades em contextos de produção textual simples e/ou complexa, pois o ensino não foi embasado em uma perspectiva interacional da linguagem.

Diante disso, acredita-se que o ensino de gramática pautado na estilística confere maior clareza e relevância para compreensão das terminologias gramaticais, pois "do mesmo modo que as análises estritamente gramaticais podem ser tediosas, os estudos e exercícios de estilística podem ser apaixonantes (BAKHTIN, 2013, p.40). Sendo assim, é urgente remodelar a prática de ensino de gramática para que o conhecimento linguístico possa ser utilizado com propriedade pelos sujeitos nos eventos comunicativos.

A gramática normativa na prova de língua portuguesa: algumas considerações

As discussões sobre as questões avaliativas na prova de Língua Portuguesa são muito polêmicas, tendo em vista que, apesar das indicações em documentos oficiais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), para o ensino contextualizado/dialógico da gramática, ainda perduram as atividades com o estudo das palavras isoladas das situações de uso.

Ressaltamos que o texto tem assumido um papel de destaque nas atividades de língua portuguesa, buscando minimizar a *generalidade* e *inespecificidade*[1] atribuídas à gramática. Contudo, deparamos com um número expressivo de questões que utilizam o recurso apenas como pretexto para abordar conceitos gramaticais, ou seja, não há uma análise dos elementos contextuais e discursivos que permeiam o conjunto de palavras.

Geraldi (2011) propõe que o ensino da gramática ultrapasse a assimilação de nomenclaturas, permitindo ao aluno refletir sobre o papel da palavra nas variadas situações de uso da língua, isto é, em uma prática de análise linguística. Segundo o autor,

> O uso da expressão 'análise linguística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação interna do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando- se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (2011, p.74).

Nessa perspectiva, em uma prática de análise linguística, o objetivo maior não é fazer com que o aluno aprenda uma lista de terminologias normativas, mas capacitá-lo para utilizar os conhecimentos linguísticos adquiridos durante a produção de textos orais e escritos adequados à situação comunicativa.

Além disso, não podemos deixar de mencionar que a prova é um gênero escolar discursivo que exige do aluno-letrado a compreensão e relação de elementos que extrapolam as questões linguísticas normativas, pois requer uma reflexão de conteúdos que circundam a esfera social, exigindo, portanto, uma experiência comunicativa que é adquirida a partir do contato direto com os gêneros do discurso.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a prova de Língua Portuguesa deve conter uma diversidade de gêneros discursivos, permitindo ao aluno o reconhecimento das especificidades de gêneros orais e escritos que são construídos nas situações comunicativas. Assim, a presença do texto contribui para o desenvolvimento das habilidades interlocutivas dos discentes, pois as diferentes formas como os enunciados são construídos e organizados constituem o ponto de partida da compreensão e ensino da língua. Dessa forma, os textos presentes no instrumento devem ser analisados a partir do conteúdo temático, da estrutura composicional e estilo (BAKHTIN, 2003).

Esse trabalho de compreensão do texto a partir do dialogismo assegura que as atividades avaliativas sejam mais somativas e formativas, tendo em vista que os sentidos serão construídos por meio da experiência partilhada. Além disso, a troca de informações permite identificar quais as potencialidades e fragilidades do grupo e, consequentemente, é possível definir novas estratégias metodológicas.

Diante do exposto, na tentativa de refletir um pouco mais sobre como a gramática tem sido abordada nas atividades avaliativas de Língua Portuguesa, analisaremos quatro questões pressentes em uma prova aplicada na primeira série do Ensino Médio. Seguem abaixo as Figuras 1 e 2 com questões que se referem à charge “Raça no futebol”:

Figura 1: Questão de compreensão textual

Leia atentamente a charge abaixo para responder as questões 1 e 2

QUESTÃO 02

Considere as seguintes afirmações a respeito da charge:

I - A partir do contexto estabelecido pelo título ("Raça no futebol") da charge, a oposição entre jogador raçudo e torcedor racista está associada ao gestos de aprovação e desaprovação, respectivamente, indicados por punhos fechados: um com o polegar para cima e o outro para baixo.
II – A charge faz uma crítica às manifestações de racismo e de preconceito dos torcedores no ambiente em que esse esporte é realizado.
III – Para obter um determinado efeito de sentido, o chargista empregou um jogo de palavras entre "(jogador) **raçudo**" e "(torcedor) **racista**". A diferença de sentido entre essas palavras é determinada por sua estrutura morfológica.

Assinale:

A) Se todas estiverem corretas
B) Se apenas a I e II estiverem corretas
C) Se apenas I e a III estiverem corretas
D) Se todas estiverem incorretas

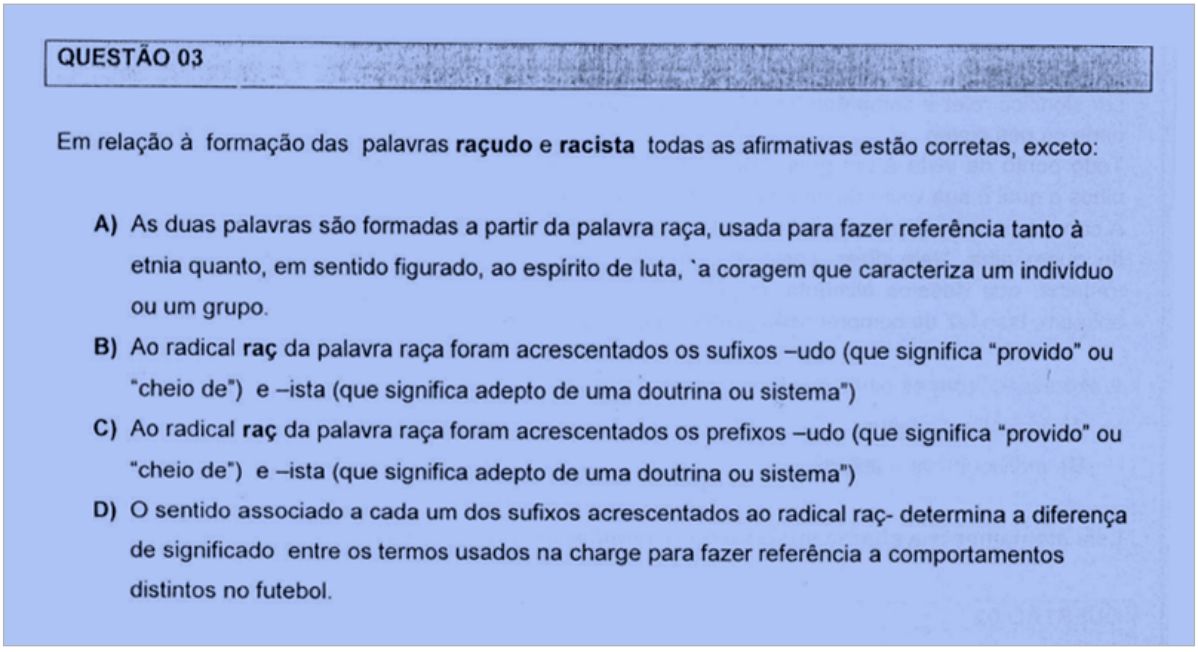
Fonte: Prova de Língua Portuguesa, outubro/2017.

O enunciado da questão 02 requer que o aluno avalie a relação estabelecida entre o texto verbal e não verbal de modo que possa concluir se as assertivas são corretas ou incorretas. Entretanto, enfatizamos que, para compreender o sentido da charge, é necessário explorar características do gênero textual charge já que é uma produção crítica que está associada a algum acontecimento atual. Caso o aluno não tenha conhecimento sobre o assunto tratado na charge, não conseguirá entender os sentidos que são veiculados no texto. Conforme Geraldi (2011, p.64), "com os textos curtos, o professor poderá exercer sua função de ruptura no processo de compreensão da realidade", portanto, cabe ao docente proporcionar momentos de discussão que possibilitem ao aluno (re)construir novas opiniões acerca de assuntos variados.

Além disso, identificamos na assertiva número III, “Para obter um determinado efeito de sentido, o chargista empregou um jogo de palavras entre (jogador) “**raçudo**” e (torcedor) “**racista**”. A diferença de sentido entre essas palavras é determinada por uma estrutura morfológica”, uma afirmação de que a escolha das palavras acarreta em implicação semântica, pois “a linguagem é uma atividade essencialmente semiológica” (ANTUNES, 2014, p. 33). O enunciado da assertiva também suscita que essa diferença de significado está atrelada à estrutura morfológica tendo em vista que os sufixos acrescentados ao radical RAC- produziram a diferença. Compreendemos que, dessa forma, o fenômeno gramatical pode ser estudado tomando como ponto de partida seu significado e função dentro do contexto.

O enunciado da Figura 2 explora mais detalhadamente a formação das palavras “raçudo” e “racista”, vejamos a seguir:

Figura 2: Questão sobre estrutura e formação de palavras



QUESTÃO 03

Em relação à formação das palavras **raçudo** e **racista** todas as afirmativas estão corretas, exceto:

A) As duas palavras são formadas a partir da palavra raça, usada para fazer referência tanto à etnia quanto, em sentido figurado, ao espírito de luta, `a coragem que caracteriza um indivíduo ou um grupo.

B) Ao radical **raç** da palavra raça foram acrescentados os sufixos –udo (que significa “provido” ou “cheio de”) e –ista (que significa adepto de uma doutrina ou sistema”)

C) Ao radical **raç** da palavra raça foram acrescentados os prefixos –udo (que significa “provido” ou “cheio de”) e –ista (que significa adepto de uma doutrina ou sistema”)

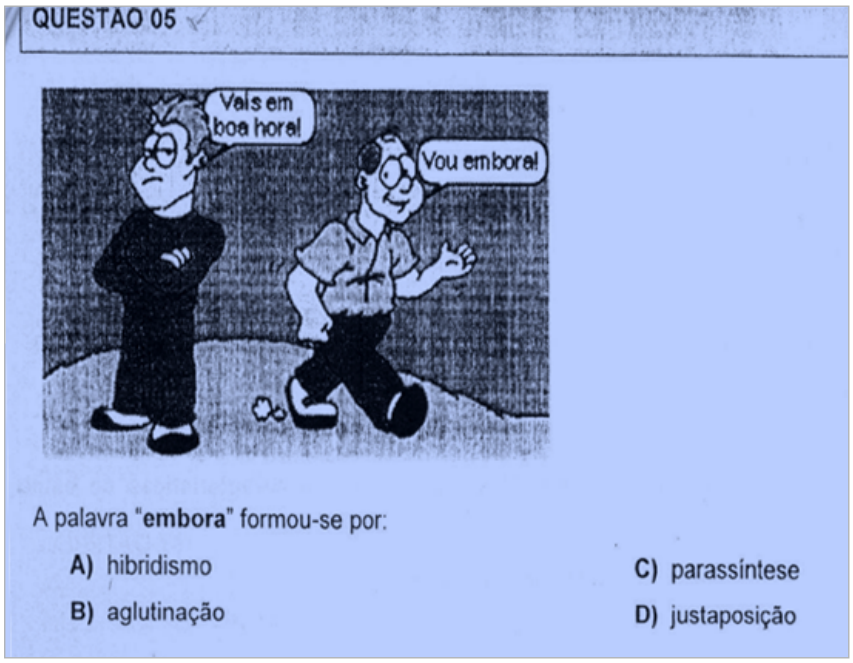
D) O sentido associado a cada um dos sufixos acrescentados ao radical raç- determina a diferença de significado entre os termos usados na charge para fazer referência a comportamentos distintos no futebol.

Fonte: Prova de Língua Portuguesa, outubro/2018.

O enunciado da questão indica que apenas uma das assertivas não está correta, portanto, o aluno deverá verificar qual das informações não é verdadeira. É interessante ressaltar que a análise da estrutura e a formação das palavras “raçudo” e “racista” se torna mais fácil com a interpretação da charge que expõe sobre o comportamento de jogadores e torcedores no futebol, pois o aluno busca indícios que contribuem para a compreensão da estrutura morfológica das palavras. Nesse sentido, Antunes (2014, p. 116, grifo da autora) afirma que “um curso de qualquer língua, que pretenda alcançar os usos da linguagem na sua perspectiva interacional, não pode ser, APENAS, um curso de gramática; nem mesmo um curso que englobe, apenas, questões eminentemente linguísticas”, por isso é tão importante abordar a gramática em uma perspectiva dialógica promovendo a reflexão da linguagem dentro do contexto.

Na Figura 3, a abordagem do conteúdo “estrutura e formação de palavras” ocorreu a partir do quadrinho. Notamos que o enunciado da questão é bastante direito, isto é, não há uma reflexão do contexto da tira para compreensão do significado da expressão “embora”. Vejamos a questão abaixo:

Figura 3: Questão sobre estrutura e formação de palavras

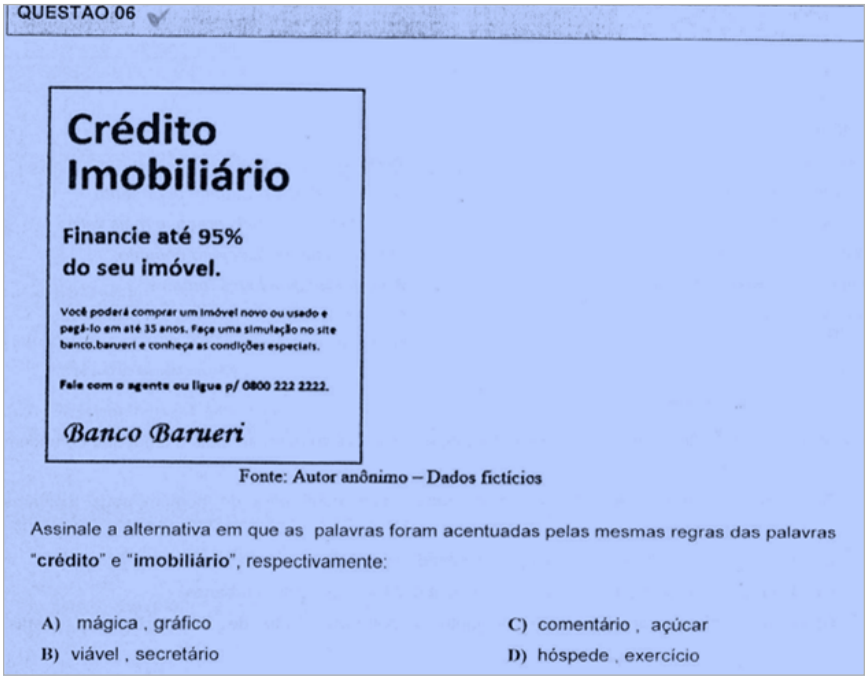


Fonte: Prova de Língua Portuguesa, outubro/2018.

Com base no enunciado, espera-se unicamente que o aluno compreenda que a palavra formou-se por aglutinação. Assim, o enunciado da referida questão privilegia apenas a "mera identificação de categorias linguísticas, em atividades que, na prática, não tenham uma finalidade comunicativa específica" (ANTUNES, 2014, p.24) e esse não deve ser o objetivo do ensino de gramática.

A questão do instrumento avaliativo exposta na Figura 4 revela que o gênero textual foi utilizado exclusivamente para abordar o conteúdo gramatical "Acentuação". Após a análise, identificamos que o texto constitui apenas um ponto de partida para a apresentação do tópico linguístico, ou seja, a gramática não é abordada de modo contextualizado. Vejamos o enunciado da questão a seguir:

Figura 4: Questão sobre acentuação


QUESTAO 06

Crédito Imobiliário

Financie até 95% do seu imóvel.

Você poderá comprar um imóvel novo ou usado e pagá-lo em até 35 anos. Faça uma simulação no site banco.barueri e conheça as condições especiais.

Fale com o agente ou ligue p/ 0800 222 2222.

Banco Barueri

Fonte: Autor anônimo – Dados fictícios

Assinale a alternativa em que as palavras foram acentuadas pelas mesmas regras das palavras "**crédito**" e "**imobiliário**", respectivamente:

A) mágica , gráfico
B) viável , secretário
C) comentário , açúcar
D) hóspede , exercício

Fonte: Prova de Língua Portuguesa, outubro/2018.

Identificamos que o anúncio publicitário foi empregado apenas como um recurso para exemplificação de uma regra de acentuação. Conforme o enunciado da questão, os alunos deveriam estabelecer uma relação entre as palavras do anúncio e das alternativas. Os elementos referentes às condições de produção dos enunciados, seus efeitos e sentidos não foram abordados. Conforme Antunes,

> Como sempre, nessas atividades não falta um texto. Quase sempre, um texto curto. O seu teor não importa tanto, uma vez que as questões levantadas não incidem sobre aspectos pertinentes à compreensão dos efeitos pretendidos com o uso deste ou daquele recurso (2014, p. 44).

Nesse sentido, compreendemos que a questão em destaque permitirá ao aluno apenas a compreensão de um princípio prático imediato, pois não há uma reflexão sobre o porquê da presença do acento agudo nas palavras. E o texto constitui apenas um recurso que é utilizado na tentativa de afirmar que a gramática é cobrada de modo contextualizado. Contudo, a gramática contextualizada deve estar "a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer" (ANTUNES, 2014, 47), isto é, não devemos estudar a palavra a partir de um sentido isolado.

Considerações finais

As discussões realizadas neste trabalho representam mais uma oportunidade de refletir sobre o ensino de gramática que tem suscitado grandes debates no campo da Linguística Aplicada já que existe uma preocupação em abordar a linguagem em situações reais de comunicação de modo que possamos compreender verdadeiramente os objetivos dos envolvidos no processo de interação.

Contudo, deparamos com um ensino de gramática pautado em práticas tradicionais sustentadas pela concepção de que a língua é uniforme e estável. Apesar das pesquisas desenvolvidas acerca da linguagem, ainda há muito que se discutir sobre a gramática e sobre como ela deve ser apresentada nos instrumentos avaliativos enquanto um caminho para compreensão de que a escolha dos elementos gramaticais contribuem para a significação de textos orais e escritos.

As questões presentes nos instrumentos avaliativos devem proporcionar uma reflexão sobre o conhecimento linguístico que vá além da abstração e dos sentidos genéricos da palavra, pois a língua é dinâmica e multissignificativa.

Ressalta-se que não pretendemos negar a importância do estudo da gramática, pois ela é imprescindível para a constituição do sistema linguístico. A indicação é que as classificações tradicionais não sobreponham a análise crítica da palavra.

Nesse sentido, Antunes (2014, p. 131) ratifica que “uma análise de texto, ainda que tenha como pretensão o estudo de algum ponto da gramática, não pode desvincular-se dos sentidos e das intenções expressos no texto como um todo”, já que um texto não se resume aos recursos gramaticais.

O texto deve-se fazer presente na aula de português cotidianamente não apenas como um artifício de exercícios e atividades avaliativas, mas como um conjunto de enunciados que propiciam o desenvolvimento da competência comunicativa do sujeito que a todo instante precisa interagir com as práticas sociais de leitura e escrita.

Diante do exposto, constatamos que duas questões propostas no gênero discursivo prova exploram os elementos linguísticos e não linguísticos para a construção do significado. Entretanto, notamos no enunciado das outras duas questões apenas uma abordagem normativa da gramática, pois os fatores contextuais não são observados. Portanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido em relação ao ensino de gramática para que os alunos adquiram habilidades comunicativas necessárias à produção de textos orais e escritos em contextos simples ou complexos. Enfatizamos que a análise estilística das palavras no ensino de gramática, conforme indica Bakhtin (2013), constitui uma possibilidade de perspectivar novas estratégias de trabalho que podem trazer resultados significativos na formação do sujeito/falante da língua portuguesa.

Referências

ANTUNES, I. *Muito além da Gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Gramática contextualizada*: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, M. M.*Questões de estilística no ensino da língua.*São Paulo: Editora 34, 2013. (Tradução Sheila Grillo; EkaterinaVólkova Américo)

_____. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular:* Educação é a base. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf> Acesso em: 22 abr. 2018.

GERALDI, J. W. *Aula como acontecimento.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação:* uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

SESSÃO TEMÁTICA

UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DA NOÇÃO DE ERRO NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ

MELBIANY BARROS SARAIVA[1]
ALDIR SANTOS DE PAULA[2]

Introdução

A noção de erro tem sido evidenciada nas produções escritas dos alunos, através de desvios do padrão ensinado nas aulas de Língua portuguesa. Essas variações comumente provêm da relação e da dinamicidade existentes entre língua falada e língua escrita. Diante disso, esta pesquisa, que é parte de uma dissertação de mestrado em andamento, objetiva analisar, com base nos pressupostos da Sociolinguística, a existência ou não de fenômenos que se configurem como erros em textos escritos de alunos do ensino fundamental em escola pública estadual da cidade de Maceió. A partir dessa consideração, busca-se compreender como esta noção é analisada pelo viés da gramática normativa e da sociolinguística e estabelecer a relação entre desvios e a sua ocorrência longitudinalmente vários anos escolares. O embasamento teórico está centrado nos estudos acerca das concepções de "erro" apontadas por Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2006). A metodologia aplicada para o desenvolvimento deste estudo parte de uma investigação por meio de experiências laboratoriais de produções escritas do gênero textual carta de solicitação, em que os colaboradores da pesquisa são alunos do 6º e 9º anos, estudantes de uma escola no município de Maceió. A pesquisa aponta como

1. Aluna do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – pela Universidade Federal de Alagoas. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino na cidade de Maceió – Alagoas. mel.biany@hotmail.com

2. Doutor em Linguística; Professor da Universidade Federal de Alagoas. tapu@uol.com.br

hipóteses principais que os alunos apresentam desvios em suas produções escritas influenciados pelo pouco domínio da norma padrão e pelo limitado repertório discursivo decorrentes da baixa frequência ou escasso acesso a material de leitura significativa por parte dos estudantes.

O conceito de erro ao longo do tempo

A noção de erro linguístico está ligada diretamente as mesmas concepções que regem o que é certo ou errado em outras esferas sociais de forma geral. No contexto histórico, esse conceito se relaciona diretamente aos preceitos de vertentes socioculturais, as quais se construíram por meio de juízos de valores e ideologias disseminadas nos espaços sociais e que ao longo do tempo vem sofrendo modificações.

Cegalla (2005, p. 362) apresenta em seu dicionário os possíveis de significados para a palavra “erro”, dentre eles a relação de falha, incorreção, engano, equívoco. Apresentando assim, as disposições de sinônimos que, dependendo do contexto usado, podem ou não possuír sentidos diferentes.

Já no dicionário Priberam (2013), a definição de “erro” é apresentada como o “Ato ou efeitos de errar” e a partir das diversas ideias que se relacionam em determinado contexto semântico, conforme apresentadas a seguir:

• Desvio em relação a uma norma (ex.: erro ortográfico).
• *Engano, Incorreção, Inexatidão*: Aquilo que resulta de uma má compreensão ou de análise deficiente de um fato ou de um assunto.
• Diferença entre o valor real e o valor calculado ou registrado por observação.
• *Falha, Pecado*: Atitude ou comportamento considerado reprovável do ponto de vista moral.
• *Desvio, Falha*: Afastamento do que é considerado o bom caminho ou a boa conduta.
• *Defeito, Falha, Imperfeição, Solecismo*: O que está imperfeito ou mal feito.

Nesse dicionário ainda é descrita a distinção entre as tipologias de “erros”, a saber:

Erro crasso

• Falha ou engano que demonstra falta dos conhecimentos ou dos cuidados considerados básicos.

Erro de caixa

• Erro de composição tipográfica.

> **“erro”**, in Dicionário Priberaam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, https://www.priberam.pt/dlpo/erro [consultado em 06-02-2018].

Ao observar os aspectos semânticos dos conceitos acima, é possível perceber que o limite distintivo entre um significado e outro é tênue, já que possuem a origem construída de uma mesma ideia. Esses significados vistos isoladamente e de maneira descontextualizada são perfeitamente compreensíveis, porém ao serem aplicados ao uso cotidiano, muitas vezes geram distinções significativas.

Linguisticamente falando, os primeiros registros históricos sobre a noção de erro são vistos em Alexandria, na sistematização de uma língua ocidental e suas descrições iniciais. Em meados do século III a. C., essa cidade conhecida como o centro da cultura grega, teve como resultado das conquistas de territórios, sob a liderança de Alexandre III, a disseminação linguística e cultural entre os povos alcançados.

Como consequência dessa expansão, nesse período, constituiu-se uma norma padrão, para que assim houvesse a criação de uma língua mais homogênea e uniforme, a fim de que as diferenças políticas, sociais e culturais entre esses povos pudessem ser amenizadas. Assim, com o surgimento e unificação dessa norma, os estudos linguísticos do povo grego marcaram e possibilitaram o conceito e a distinção entre ‘certo’ e ‘errado’ ao longo do tempo.

No Brasil, a colonização possibilitou também o contato de várias línguas através das experiências sociais vivenciadas; com isso, trouxe uma grande diversidade de costumes, tornando o país diversificado não só em relação a sua cultura, mas também em relação aos seus fenômenos linguísticos. Consequentemente, essa heterogeneidade deveria ser vivenciada e debatida com naturalidade nas aulas de língua, uma vez que a escola se constitui um espaço social que propicia discussões pertinentes a língua e suas características, no entanto, tem sido um dos principais lócus de preconceito em relação às variedades linguísticas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, esclarecem que "o conceito de erro linguístico que se emprega atualmente é bem diferente daquele vigente há vinte ou trinta anos" (BRASIL, 2002, p. 33). Logo, é possível refletir sobre a noção de "erro" ao longo dos anos. Os estudos e pesquisas sociolinguísticas possibilitam uma nova abordagem sobre as questões relacionadas ao conceito de erro.

Possenti (2001, p.77-78) comenta que a noção de "erro" é vista diferentemente sob a perspectiva da Gramática Normativa e da Gramática Descritiva, doravante GN e GD, respectivamente, já que essa noção se aproxima do que apresenta a GN, uma vez que esta determina como "erro" tudo o que não corresponde a norma padrão, enquanto a GD leva em consideração toda construção da língua e suas variantes, desde que aconteça de forma sistematizada.

Para Possenti (2001, p.86):

> Costuma-se pensar o ensino da língua como ensino de gramática, e o ensino de gramática como ensino de regras. Pode até ser interessante manter esta fórmula, dando-lhe, porém, um conceito novo. Ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua variedade de usos, ensinar regras é ensinar o domínio do uso de escrever, diferentes daqueles que eles já trazem de sua vivência familiar e comunitária. A escola tem como função ampliar o repertório linguístico dos estudantes, principalmente pela inserção deles no mundo da cultura letrada. Ensinar a ler e escrever é a tarefa número um da educação linguística. (POSSENTI, 2001, p.86).

Mesmo diante de tantas transformações da língua, ainda persiste a idealização de que aula produtiva de língua portuguesa será aquela em que os conceitos, regras e normas sejam embasadas no que apresenta a GN, assim como a expressividade adequada do indivíduo só acontece quando ele obedece às regras gramaticais tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita.

Tal afirmação deve ser observada com atenção por todos que fazem uso da língua portuguesa, já que a gramática normativa tem um papel significativo nos estudos da língua; no entanto, é de grande relevância utilizá-la de forma contextualizada a partir da vivência dos alunos, como também apresentar ao grupo outras variedades que a língua possibilita através de sua dinamicidade, tanto na oralidade quanto nas produções escritas.

Bagno (2005, p.150-151) afirma que:

> Uma das tarefas de língua na escola seria, então, discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção oral ou escrita estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. (BAGNO, 2005, p.150-151).

Vê-se, portanto, que a rotulação entre 'certo' e 'errado' é apresentado mediante o uso adequado ou não das regras gramaticais, assim como a aceitação de outras formas de variedades linguísticas que não seguem a norma padrão.

O erro na perspectiva da gramática normativa

Do ponto de vista histórico, o registro da primeira gramática é atribuído aos estudiosos gregos, que, de certa maneira, pautavam-se na "força do Estudo do Certo e do Errado". No segundo século antes de Cristo, Dionísio de Trácia escreveu a *Tékhne Grammatiké,* a primeira gramática sistematizada da cultura ocidental, que embasou, até o Renascimento, as gramáticas gregas e outras línguas europeias. Nesta mesma época, Apolônio Díscolo defendeu a sintaxe de maneira plena e independente, abrangendo questões como diacronia e estilística. Esses estudiosos

despertaram e influenciaram de maneira considerável o ensino na Grécia Antiga, o que despertou a curiosidade e interesse desse idioma nas gerações posteriores.

A influência dos estudos gramaticais gregos é perceptível nas gramáticas latinas. Em relação aos gramáticos que se destacaram, Marcus Terentius Varros (116 – 27 a. C.), conhecido como "Varrão", foi considerado o primeiro gramático com a sua obra intitulada "De língua latina", que possuía aproximadamente vinte e seis volumes, dos quais apenas os volumes V a X foram preservados, e tratavam de assuntos referentes à sintaxe, à morfologia e à etimologia. Foi ele quem trouxe influência às gramáticas da posterioridade, como também, estabeleceu a definição de gramática como "a arte de escrever e falar corretamente e de compreender os poetas" (Silva, 1989, p.19).

Muito séculos após os primeiros gramáticos gregos e latinos, mais especificamente em meados do século XVIII, ao vigorar o ensino da língua materna pela reforma pombalina, foi a *Arte da Grammatica de Lingua Portugueza* de Reis Lobato, publicada em 1770, que serviu de aporte para os estudos gramaticais. Para o autor, "Por duas razões se faz indispensavelmente precisa a noticia da Grammatica da lingua materna: primeira, para se fallar sem erros; segunda, para se saberem os fundamentos da lingua, que se falla usualmente". (REIS LOBATO, 1770: VII).

E em seguida, o Reis Lobato ainda afirma:

> Ninguem póde duvidar do grande proveito, que alcança cada hum em saber a Grammatica da sua mesma lingua; porque não somente consegue fallala com certeza, mas tambem fica desembaraçado para aprender com muita facilidade qualquer outra. A razão disto he claríssima; porquanto na Grammatica materna, de que já o uso nos tem ensinado a prática das suas regras, sem difficuldade se aprendem muitos principios, que são communs a todas as linguas; e por isso todo aquelle, que della tiver perfeita sciencia, quando passar para o estudo de qualquer lingua estrangeira, assim como a Latina, levará hum grande adiantamento por saber já o que he Nome, o que he Verbo, e a natureza, e propriedade de todas as partes do discurso, e o modo com que se unem estas na oração. (REIS LOBATO, 1770: X-XI).

Nestes trechos da *Arte da Grammatica da Lingua Portugueza,* é perceptível a concepção normativa gramatical, tendo em vista que é "para se fallar sem erros" que o autor se propõe, não apenas para a aquisição da língua portuguesa mas também para o desenvolvimento do conhecimento em outras línguas estrangeiras.

Brito (2010) fala da natureza gramatical ao longo do tempo:

> As gramáticas foram normativas durante largos séculos, umas mais abertas às línguas vernáculas e à sua variação, outras mais prescritivas (basta recordar, [...] os gramáticos portugueses mais representativos do século XVI, Fernão de Oliveira e João de Barros); (...) foram gerais e racionais nos séculos XVII e XVIII, (...) (lembremo-nos da Grammaire Génerale et Raisonnée, de Arnauld e Lancelot e da Grammatica Philosophica da língua portuguesa de Jerónimo Soares Barbosa); (...) foram comparadas e históricas no século XIX e no princípio do século XX, (...) (recorde-se, no caso da língua portuguesa, os trabalhos de Adolfo Coelho, José Joaquim Nunes, [...]). (BRITO, 2010, p. 2).

A autora, sequencialmente, comenta sobre a tendência descritiva e sincrônica que as gramáticas passam a assumir diante do Estruturalismo Europeu e do Distribucionalimo Norte Americano, que podem ser observados em gramáticas como a de Evanildo Bechara, Celso Cunha e Lindley Cintra entre outros.

É a partir da década de 1960, com o pensamento de Noam Chomsky e a difusão da Gramática Gerativa, que a gramática assume um significado de duplicidade:

> Um, sinónimo de conhecimento linguístico dos sujeitos falantes, e outro, de descrição desse conhecimento por parte dos linguistas, tomando então a gramática uma dimensão cognitiva, que hoje, praticamente de modo consensual, é aceite em Linguística. (BRITO, 2010, p. 2).

A variabilidade gramatical, entretanto, tem sido vista em diversas sociedades e épocas. Isso confirma o aspecto variável da língua, da linguagem e de sua função social.

> Ora identificada com a familiarização com a variante literária, ora preocupada com o rastreio da genealogia de uma língua ou família de línguas, ora concebida como um preceituário de bons usos, ora vista como a descrição da língua - E, ora entendida como a explicitação do conhecimento intuitivo do falante nativo, permanece em muitas obras gramaticais da segunda metade do século XX uma tensão entre propósitos descritivos e normativos, alguma promiscuidade entre diferentes estádios de língua, um predomínio dos dados do modo escrito, em particular, da sua variante literária. (BRITO, 2010, p. 11).

Mesmo assim, de forma geral, desde Dionísio de Trácia tem-se uma visão de gramática como sendo um conjunto de estudos indispensável de inserção no mundo literário e intelectual, um instrumento introdutório no mundo das leituras.

Socialmente, o preconceito linguístico se estabelece a partir das questões relativas ao uso linguístico regulado pela GN, mesmo sabendo que as regras que constituem a norma padrão fazem parte dos diferentes contextos comunicativos que exemplificam a variação linguística.

É comum, no entanto, nas instituições escolares, o uso da gramática como justificativa para rotular como “certo” ou “errado” a variação que a língua propicia como possibilidades comunicativas, até mesmo na modalidade oral da língua portuguesa. Com isso, é relevante o posicionamento do professor, para que sejam pontuadas as questões do âmbito social em relação às variedades linguísticas, sem atribuição de valores. Bortoni-Ricardo (2004) reforça:

> É preciso que seja feita uma distinção funcional entre erros de ortografia que resultam na integração dos saberes no domínio da oralidade na aprendizagem da escrita e erros que se explicam porque a escrita é regida por um sistema de convenções cujo aprendizado é lento e depende da familiaridade que cada leitor vai à língua escrita. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 54 apud Souza, 2013).

Em relação ao uso da oralidade, a autora assegura que:

> A linguagem oral está (ou deve estar) sempre contextualizada, evita-se o conceito de erro nessa modalidade, pelo menos em relação ao falante nativo, por outro lado, é bom lembrar que ninguém é falante nativo da norma padrão, da língua ensinada a aprendida na escola como uma segunda língua. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 54).

Sendo assim, o uso do rótulo "certo - errado", ainda difundido por alguns autores passa a ter uma outra visão, já que deixa de existir especificamente a noção de erro e as teorias se embasam no reforço da noção dos usos diferentes que a língua possibilita através dos seus diversos contextos sociais. Com isso, na prática, o estudo da língua se torna mais proveitosa e atrativa, já que os envolvidos encontram maior sentido em suas situações comunicativas.

O erro na perspectiva sociolinguística

Ao estudar a língua materna nas instituições escolares brasileiras, é perceptível o pouco valor que é dado à variação linguística encontrada nas produções dos alunos, quando essas são apresentadas principalmente na versão escrita da língua, pois se espera que nesse ambiente essa modalidade seja explorada sempre pautada especificamente no modelo da norma padrão, e tudo que foge a esse padrão é considerado erro. A partir dessa realidade, é relevante compreender a noção de erro de uma perspectiva sociolinguística, linha de estudo dessa pesquisa.

Reafirmando o que já foi dito anteriormente, sabe-se que não há como desvencilhar a linguagem e a sociedade, ao estudar um fenômeno embasado na teoria sociolinguística, uma vez que uma determina a variação da outra. Essa linha de estudo considera a língua em uso pelos falantes de um determinado grupo social e suas variações, com isso busca compreender com uma visão científica os "erros" sob o ponto de vista não-normativo.

Ao se observar os aspectos históricos e culturais da mutabilidade da língua ao longo dos tempos, é importante considerar as variações que marcam essa estrutura linguística; postular conceitos entre "certo e errado" seria, no mínimo, ilógico, visto que tais variações são resultantes das experiências vivenciadas pelos falantes em seus contextos comunicativos. Alguns estudiosos afirmam que a língua, por um lado, é inata, e por outro lado, é resultado das experiências em que o falante é posto em momentos de interação social.

A concepção de erro em nossa sociedade foi gerada, culturalmente, a partir da expansão da GN da língua propagada ao longo dos tempos e persiste até a atualidade, com reforços nos diversos espaços sociais, em especial, no ambiente escolar. Possenti afirma que (2001, p. 78):

> A noção mais corrente de erro é que decorre da gramática normativa: é erro tudo aquilo que foge a variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem". Assim, é criado um pensamento que repele tudo o que foge à norma padrão, e muitas vezes, é desconsiderado as questões que contribuíram para que o falante fugisse das regras estabelecidas como "certas". (POSSENTI, 2001, p. 78).

De certa forma, a noção de "erro" é inconsistente, visto que nenhum falante produzirá uma sentença 'errada' em sua língua materna, pois ele irá produzir em seu discurso, seja oral ou escrito, informações que possam ser compreendidas e que foram geradas a partir de regras baseadas no conhecimento linguístico internalizado, resultante do seu repertório pessoal e social.

Geralmente, quando um falante produz uma informação que não se organiza de acordo com os postulados da GN, cria-se de imediato um estigma de inculto, de acomodado, de ignorante, sem levar em consideração que ele faz uso de regras gramaticais diferentes. A sentença exemplo "Nois tá feliz", é considerada errada, pois segundo a norma padrão não segue as regras de ortografia e de concordância; no entanto, essa construção não compromete a comunicação entre os falantes, mesmo aqueles de estratos sociais diferentes.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004),

> Só se poderia falar em “erro” se cada cidadão errasse, individualmente e de modo particular, no momento de produzir aquele fonema. Como chamar de erro um fenômeno que se verifica de norte a sul do pais? Como milhões de falantes conseguiram “combinar” para “errar”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 08).

Para Bortoni-Ricardo (2006), algumas expressões usadas na fala, socialmente, consideradas e vistas como “erro”, para os estudos sociolinguísticos são apontadas como uma ideia de quebra da expectativa do ouvinte, que traz a concepção de transgressão da norma padrão, já que foge à estrutura gramatical da língua; no entanto, quando esse “erro” é apresentado na modalidade escrita é entendido com uma transgressão de um sistema que não permite variações.

Partindo da ideia de que a ortografia não varia, Bortoni-Ricardo (2005) aponta para a importância de analisar e diagnosticar os erros nos textos produzidos pelos estudantes nas aulas de Língua portuguesa, tendo em vista que esses são sistemáticos e previsíveis, e não demonstram a falta de capacidade intelectual dos discentes, já que tais desvios geralmente evidenciam características próprias do dialeto falado por sua comunidade. Isso viabiliza uma análise desprovida de preconceitos, o que permite um maior investimento numa metodologia adequada. A autora apresenta quatro categorias de “erros”, conforme o quadro seguinte:

Quadro I – Categorias de 'erros'

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita
2. Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.

    a. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.
    b. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.
    c. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Fonte: Bortoni-Ricardo, 2005, p. 54

Ao apresentar as categorias acima, observa-se que apenas os erros da primeira categoria são provenientes do desconhecimento da ortografia da língua portuguesa, as demais categorias estão relacionadas à influência da oralidade na produção escrita dos alunos, sendo assim, possuem relação com os usos sociolinguísticos.

Bagno (2007) comenta sobre uma confusão entre língua, escrita e ortografia a qual perdura ao longo dos tempos, a exemplo na língua portuguesa, quando os ditos "erros" são, na verdade, desvios da ortografia oficial. O autor orienta aos professores de língua portuguesa, em relação à escrita, substituir a concepção de "erro" por tentativas de acertos. Já que "a língua escrita é uma tentativa de analisar a língua falada, e essa análise será feita pelo usuário da escrita no momento de grafar sua mensagem, de acordo com seu perfil sociolingüístico" (BAGNO, 2007, p. 126). Para o autor,

> Uma pessoa com poucos anos de escolarização, pouco habituada à prática da leitura e da escrita, tendo como quadro de referência apenas uma suposta equivalência unívoca entre som e letra, fará uma análise dotada de reduzido instrumental teórico, empregando como ferramenta básica a analogia. Assim, quem escreveu CHÍCARA em vez de XÍCARA não fez isso porque quis errar, mas sim porque quis acertar. Se existe CHINELO, CHICOTE, CHIQUEIRO, CHICLETE, por analogia se chega à possibilidade de também haver CHÍCARA. É importante notar que os "erros" de ortografia são constantes: troca de J por G, de S por Z, de CH por X e assim por diante — justamente por serem casos em que é necessário fazer uma análise da relação fala-escrita que ultrapassa os limites teóricos da suposta equivalência som-letra. (BAGNO, 2007, p. 126).

Wolf (2001, p. 88), apresenta a ortografia como sendo um dos estudos secundários da língua, o que tem sido uma falha corriqueira dos manuais tradicionais, já que outros aspectos importantes como o estudo da significação têm sido colocados de lado (cf. ILARI, 2006). A autora orienta que o ensino da língua deve ser pautado no que o aluno deve produzir e não apenas no que deve evitar, como tem sido ensinado nos manuais tradicionais de ensino.

Ao evidenciar os "erros" da língua como prioridade nas aulas, ao invés de demonstrar a dinamicidade e a simplicidade ao falante, faz com que o aluno veja nos "desvios" incógnitas as quais sejam difíceis de serem compreendidas. Com isso, constrói-se um pensamento em que o sistema linguístico é algo complicado, o que, obviamente, reforça a ideia equivocada de que a língua portuguesa é um idioma difícil de ser aprendido, distanciando os alunos da sua língua materna.

Referências

BAGNO. M. *A norma oculta – Língua & Poder na sociedade brasileira.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAGNO. M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz.* 49ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula.* São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós cheguemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita*. In: GORSKI, E.M.; COELHO, I.L. Sociolinguística e Ensino: Contribuições para a formação do professor de língua. Santa Catarina, Editora da UFSC, 2006.

BRASIL. *PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.* Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

BRITO, A. M. (org.). *Gramática: história, teorias, aplicações.* Porto, 2010.

CEGALLA, D. P. *Dicionário escolar da língua portuguesa.* São Paulo: CEN, 2005.

ILARI, R. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LOBATO, R. *Arte da grammatica da lingua portugueza.* Lisboa: Regia Officina Typografica, 1770.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola.* Campinas, SP. Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, 2001.

PRIBERAN. *"erro"*, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2008-2013. Disponível em <https://www.priberam.pt/dlpo/erro> . Acesso em: 06 fev. 2018.

SILVA, R. V. M. e. *Tradição gramatical e gramática tradicional.* São Paulo: Contexto, 1989.

WOLF, R. A. P. *O erro como estratégia de trabalho no ensino fundamental*. Analecta. Guarapuava, Paraná. v. 2 n. 2 p. 85-97, jul./dez. 2001.

SESSÃO TEMÁTICA

USO DE MEMES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

LAURA DE ALMEIDA[1]

Introdução

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil e apresenta um estudo realizado acerca do uso dos *memes* no ensino de língua inglesa em uma escola pública do ensino fundamental em Ilhéus (BA). Visando abordar os gêneros no ensino da língua inglesa, realizamos uma oficina sobre gêneros digitais fruto do subprojeto Letras/ Inglês intitulado *Língua Inglesa, escola e sustentabilidade relação de consciência e de cidadania*. Advogando um ensino diferenciado e tendo como foco a transversalidade, o subprojeto em questão, proporcionou atividades de leitura e de escrita através de gêneros textuais diversos por entender que estes representam as práticas sociais características de um dado contexto histórico. Nesse contexto, defendemos a função social que perpassa o ato de ensinar e de aprender, bem como o próprio papel da escola frente à sociedade através de temáticas relacionadas à transversalidade, em específico, a Sustentabilidade. Nesse propósito, as ações são permeadas por diversos objetivos, dentre eles: *trabalhar as competências de leitura e de escrita* em língua inglesa; *promover estudos e debates sobre a problemática ambiental* sob a perspectiva interdisciplinar; sensibilizar os participantes, a buscar mudanças comportamentais que propiciem a formação do indivíduo enquanto cidadão e produzir material didático que sirva como referência para um caminhar diferencial na respectiva disciplina.

1. Professora Adjunta B, UESC, Professora do Departamento de Letras e Artes (DLA).

O objetivo deste trabalho é mostrar a repercussão da aplicação da oficina sobre *memes* e discutir sobre novas tendências e/ou possibilidades no ensino de línguas mediado por tecnologias digitais.

Primeiramente, apresentamos algumas justificativas de teóricos sobre a inserção da internet no ensino, pois, como afirma Araújo:

> O acesso a Internet se popularizou tanto que tem despertado a atenção dos cientistas, pois é comum vermos linguistas (MARCUSHI & XAVIER, 2004), pedagogos (PEREIRA, 2004), psicólogos (WALLACE, 2001), antropólogos e sociólogos (MAYANS, 2002) preocupados em compreender o fenômeno da comunicação digital. Tanto interesse se justifica porque a Internet gera novas formas de usar a linguagem, suscitando novos gêneros, inclusive inimagináveis até a sua criação. (ARAÚJO, 2007, p.15)

Araújo (2007, p.16) complementa que "um dos desafios trazidos pelas novas tecnologias e que deve ser conhecido e compreendido pelos professores é a emergência de novos gêneros, os quais já haviam sido prenunciados por Biasi-Rodrigues (1998)".

Em relação às tecnologias da comunicação, os PCNs (BRASIL, 1998) ressaltam que:

> As tecnologias da comunicação, além de serem veículos de informações, possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos, particularmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesmo. A utilização de produtos do mercado da informação — revistas, jornais, livros, CD-ROM, programas de rádio e televisão, home-pages, sites, correio eletrônico —, além de possibilitar novas formas de comunicação, gera novas formas de produzir o conhecimento. Há alguns anos não existia a possibilidade de comunicação on-line entre pessoas fisicamente distantes, nem de compartilhar imagens instantaneamente em vários lugares do mundo, assim como não era possível conceber que uma pessoa pudesse aprender tendo como interlocutor uma máquina, como é o caso da aprendizagem intermediada pelo computador. Essas mudanças nos processos de comunicação e produção de conhecimentos geram transformações na consciência in-

> dividual, na percepção de mundo, nos valores e nas formas de atuação social. (BRASIL, 1998, p.135-136)

Reforçando a idéia da importância da internet no ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira nos recomendam que:

> É inegável que aumenta cada vez mais a possibilidade de acesso às redes de informação do tipo Internet, como também as exigências do mundo do trabalho passam a incluir o domínio do uso dessas redes. O conhecimento de Língua Estrangeira é crucial para se poder participar ativamente dessa sociedade em que, tudo indica, a informatização passará a ter um papel cada vez maior. (BRASIL, 1998, p.87)

A fundamentação teórica adota as pesquisas de Guerreiro e Soares (2016) os quais observaram que, tanto a linguagem verbal quanto a visual possibilitam analisar os participantes presentes nos *memes* e verificar o quanto esses textos carregam ideologias e conceitos que são introduzidos no momento da produção. Os autores analisaram dois *memes* por meio das categorias da Teoria da Semiótica Social Multimodal (TSSM): com a Gramática do *Design* Visual (GDV) exploraremos os aspectos internos dos *memes*; por meio dos pressupostos de Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen. Segundo os autores *memes* podem ser caracterizados como uma imagem:

> Importante destacar que os *memes* são elaborados por intermédio de uma imagem, retirada de uma cena do cotidiano, e de um texto, extraído de um outro contexto, mas na configuração final do *meme* adquire uma significação característica. Outra questão observada é que não há preocupação do produtor dessas imagens quanto ao *design* visual, pois são produzidas de modo colaborativo e com autoria não divulgada. (GUERREIRO; SOARES, 2016, p.7)

Além disso, apoiamos nos estudos de Massaruto; Vale e Alaimo (2017) sobre o conceito de *meme* como um gênero textual imagético a ser trabalhado em sala de aula, seja por meio de disciplinas cujo foco é a produção textual ou por uma abordagem interdisciplinar. Segundo os autores:

> *Memes*, como uma criação relativamente nova e engraçada, podem ser utilizados no cotidiano da sala de aula como uma forma de produção do conhecimento e análise crítica da nossa sociedade. Trabalhados também como gênero textual e aproximados dos gêneros como charge e cartum que, como o *meme*, utilizam-se do humor para comunicar uma mensagem de forma rápida, que pode ser ou não uma crítica ao estado atual da sociedade. (MASSARUTO; VALE e ALAIMO, 2017, p.2)

Ainda segundo os autores Massaruto; Vale e Alaimo (2017, p.3) "O *meme* ainda possibilita trabalhar com o estudo e a leitura de imagens, uma vez que não é possível produzir e compreender um *meme* sem primeiro, é claro, aprender a interpretar imagens e textos sincréticos." Comparam o *meme* com o cartum e a charge:

> Das características do gênero textual meme que se assemelham ao cartum e à charge, visto que os três trabalham com a junção de conteúdos verbais e não verbais, portanto a necessidade de se aprender a ler imagem para compreender a mensagem em sua totalidade, os três gêneros guardam uma relação de paridade com o humor e o aspecto redutor já mencionado anteriormente, que pode estar ou não relacionado ao conteúdo humorístico da peça em questão. (MASSARUTO; VALE e ALAIMO, 2017, p.8)

Também adotamos as pesquisas de Passos (2012) o qual apresenta uma reflexão crítico-pedagógica sobre o uso de textos multimodais na construção de temas para produção de textos nas aulas de redação do ensino médio. Dentre alguns dos resultados conclusivos, constaram que a produção de *memes* pelos alunos do ensino fundamental demonstrou que o discente apresentou um entendimento do gênero digital estudado e que o mesmo possibilitou uma forma diversificada de interação entre o ensino de língua e o gênero digital.

A título de conclusão, Passos (2012) ressalta que:

> o discurso verbal perde espaço para a multiplicidade de efeitos de sentido por meio de recursos multissemióticos, o que significa dizer que há espaço de práticas sociais e discursivas, contextuais que reiteram o posicionamento da imagem na construção de texto e se torna original,

> relevante, eficaz e adequado às necessidades do século XXI orientar atividades docentes que vinculem a produção de textos a estratégias multimodais. Em suma, é preciso abrir espaço para as discussões em sala de aula sobre a configuração dos textos, as referências que se fazem nos textos, as "verdades" e as "mentiras" expressas, entre outros elementos que constituem o texto; tudo isso, sem retirar o espaço já consagrado das informações verbais, linguísticas de coesão, coerência que, sem titubear, fazem parte do texto. (PASSOS, 2012, p.15)

Após discorrer sobre as justificativas, apresentamos definições sobre *memes*, algumas oficinas realizadas e mostraremos alguns resultados provenientes do estudo.

Roteiro de desenvolvimento dos memes

Os alunos do nono ano do colégio participaram, em um primeiro momento, de um debate com uma única pergunta central: "O que é *meme*?" Elucidamos a funcionalidade da linguagem e as especificidades da mesma neste novo fenômeno da internet que desemboca num novo gênero textual riquíssimo. Após essas explicações teóricas, partimos para as questões práticas, onde em grupo de no máximo cinco pessoas, os estudantes produziram os *memes*, em português e inglês, relacionando-os ao tema transversal do subprojeto, finalizando com uma apresentação para toda a sala. Observamos que a vontade e a participação dos jovens para com o aprendizado da língua inglesa se deram de forma muito mais leve e dinâmica quando partimos de um ponto em comum entre eles, levando-se em consideração autores como Freire (1968), entende-se que uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento de produções textuais deve atentar-se aos conhecimentos prévios de mundo do discente, fazendo-o refletir em torno da língua, em suas múltiplas manifestações. Logo, é de fundamental importância renovar as formas tradicionais de ensino de linguagens e suas tecnologias, agindo em consonância com a constante atualização do meio exterior, incorporando os mais variados suportes e modos de se elaborar textos.

Em conjunto realizamos um roteiro de apresentação de como apresentar cada gênero desenvolvido, no caso dos *memes*, seguimos o seguinte esquema: falar so-

bre o gênero, a temática e a intencionalidade de cada um produzido, mostrar alguns *memes* já conhecidos.

O conceito de *meme* segundo Massaruto; Vale e Alaimo:

> O *Meme*, portanto, ao contrário da forma perpetuada na internet, pode ser definido de forma ainda mais simples, o que permite trabalhar esta sequência didática sem, necessariamente, envolver alta tecnologia no ambiente escolar. *Meme* é uma ideia, um conceito, seja ela comprovada cientificamente ou não, que se propaga para a massa, independente de sua duração. Alguns *memes* terão vida curta enquanto outros sobreviverão diversas gerações, dependendo apenas de seu conteúdo apelativo. (MASSARUTO; VALE e ALAIMO, 2017, p.4-5)

Com base nos postulados aqui evidenciados a escola de hoje deve privilegiar as diversidades de linguagens e criar um espaço para as novas tecnologias e suas implicações funcionais, metodológicas e constitucionais. Desta forma, deve-se privilegiar uma educação baseada em letramentos múltiplos que consigam alçar ao aluno a capacidade de atuar na cidadania de um modo protagonista.

Análise dos *memes*

Os *memes* produzidos pelos alunos foram coletados e analisados conforme apresentados na tabela 1 abaixo, segundo modelo elaborado por Guerreiro e Soares:

Tabela 1. As características recorrentes dos memes segundo Guerreiro e Soares (2016):

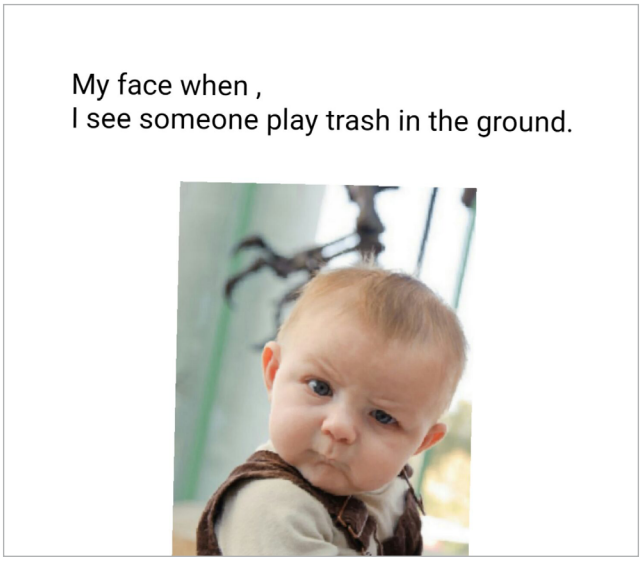
Objetivo	**Conteúdo proposicional**	**Forma**	**Função social**
Interagir com os participantes (representados e interativos)	Registrar histórias sociais e culturais, contextos atuais	- Multimodal (incorporação de diferentes modos semióticos)	- Mostrar ideologias sociais incorporadas

Os autores concluíram que:

> a compreensão total deste gênero abarca, além do sentido humorístico, o crítico, sendo necessária, não somente a articulação dos signos semióticos e linguísticos para este entendimento, como também a exploração dos significados que vão além do texto, da imagem e do humor por ele produzido. (GUERREIRO; SOARES, 2016, p.8)

A seguir, apresentamos os dois *memes,* retirados da criação nas oficinas dos alunos, que compõem o corpus de análise.

Fig. 1. Meme relativo à oficina do PIBID

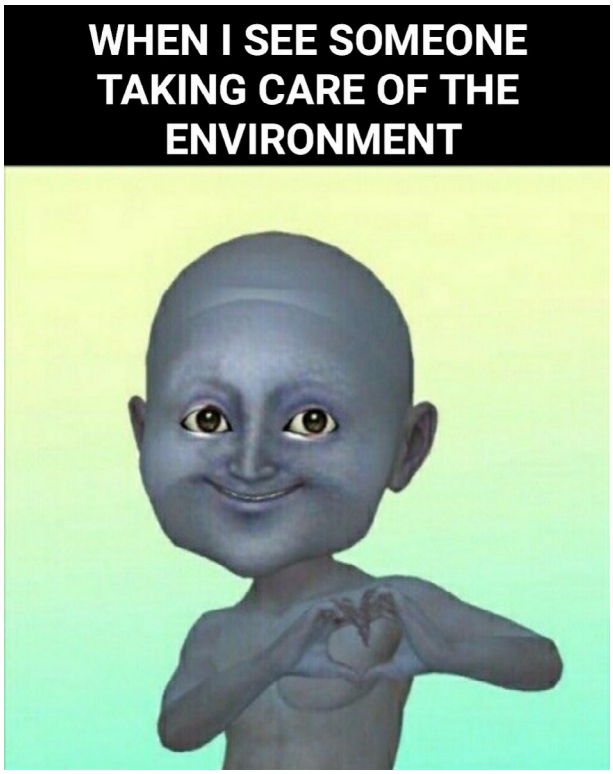


Fonte: http://www.noris.com.br/2012/03/memes-e-bebes-bebe-cetico.html

De acordo com o site citado na fonte “O Skeptical Baby é um dos meus memes preferidos, primeiro porque é impossível não se apaixonar por caretas de bebês. E segundo porque nos bota de frente com coisas tão cotidianas, parece que a gente vê nossos filhos se indagando com as dúvidas dele.”.

No *meme* da figura 1 os alunos retrataram a questão do lixo por meio de um bebê, suponhamos que desde pequeno deveríamos ter a consciência que jogar lixo não é uma coisa aceitável pelas pessoas.

Fig. 2. *Meme* relativo à oficina do PIBID



Fonte: Disponível em: https://pbs.twimg.com/media/CUVcJ-5XIAAtWh5.jpg.
Acessível em: novembro 2017

O *meme* da figura 2 mostra a imagem fazendo gesto de aprovação quando alguém cuida do meio ambiente, mais uma forma de conscientização.

Os dois *memes* representam muito bem a reação das pessoas frente à questão do meio ambiente, a figura 1 tem uma reação negativa, enquanto que na figura 2 tem uma reação positiva de aprovação. Ambos tem uma metafunção representacional, pois analisam aspectos referentes aos personagens presentes nas imagens, bem como suas representações e comportamentos e uma metafunção interativa, pois verificam a relação e interação entre os participantes das imagens ao observador.

Considerações finais

Com base na produção de *memes* das oficinas observamos que tanto a linguagem verbal quanto a visual possibilitam analisar os participantes presentes nos *memes*, suas diferentes relações com os leitores, sua estrutura e organização, comum a todos, para no fim efetivar-se o sentido. Considerando as figuras 1 e 2 visualizamos exemplos da produtividade do gênero *meme* e sua representação social. A imagem se repete, mas o significado se constrói de modo diferenciado, tratando da temática da sustentabilidade. Criaram assim uma apresentação de textos verbais distintos que recuperam noções partilhadas do cotidiano da vida dos cidadãos, também superpondo atitudes irônicas e sarcásticas para com um tipo partilhado de atitudes.

Considerando todos os argumentos expostos neste artigo, pode-se afirmar que o uso de *memes* em sala de aula como um possível gênero textual pode ser uma prática extremamente positiva e benéfica, pois traz para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem (alunos e professores principalmente) de uma forma muito didática e eficiente, o trabalho com o imagético, com o verbal e com o conhecimento prévio de cada aluno.

Trata-se, pois, conforme já mencionado, de um conteúdo interdisciplinar que não só pode como deve ser cada vez mais explorado dentro da sala de aula, fazendo com que a compreensão de temas mais complexos seja mais facilmente assimilados pelos alunos, uma vez que, na maioria das vezes, os *memes* fazem intertextualidade com aquilo que faz parte do cotidiano do aluno e que não necessariamente fazem parte da formação relacionado aos componentes curriculares da escola, mas sim a sua formação cidadã.

Referências

ARAÚJO, Júlio César. Internet & Ensino: Novos Gêneros, outros Desafios. (15-16). In: ARAÚJO, Júlio César. *Internet & ensino:* novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e

quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.
GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. *Texto Digital,* Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 185-208, dez. 2016. ISSN 1807-9288. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2016v12n2p185>. Acesso em: 09 abr. 2018. doi: https://doi.org/10.5007/1807-9288.2016v12n2p185.
MASSARUTO, Filippo Antonio; VALE, Lara Ferreira do; ALAIMO, Marcela Miquelon. Educomunicação: O meme enquanto gênero textual a ser utilizado na sala de aula. *Revista Pandora Brasil* - Nº 83 - Junho 2017 ISSN 2175-3318 - "Letras em Foco". Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/letras_83/fillippo_lara_marcela.pdf. Acesso em: 09 abr. 2018.
PASSOS, Marcos Vinícius Ferreira. O gênero "meme" em propostas de produção de textos: implicações discursivas e multimodais*. Anais do SIELP.* Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758 Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_204.pdf. Acesso em: 09 abr. 2018.

Imagens

Bebê cético Disponível em: http://www.noris.com.br/2012/03/memes-e-bebes-bebe-cetico.html. Acesso em: outubro. 2017
ET fazendo coração. Disponível em: https://pbs.twimg.com/media/CUVcJ-5XIAAtWh5.jpg. Acessível em: novembro 2017

SESSÃO TEMÁTICA

VARIANTES NEGATIVAS *NÃO* E *NUM* : UMA ANÁLISE SOCIOFUNCIONALISTA DO VERNÁCULO CULTO E POPULAR DE VITÓRIA DA CONQUISTA

SAVANNA SOUZA DE CASTRO[1]
VALÉRIA VIANA SOUSA[2]

Introdução

Nos estudos linguísticos, a negação tem cláusula diferente da afirmação, seja pela constituição sintática, seja pelo efeito de sentido. Afirmar é algo cognitivamente mais simples, menos complexo e, por isso, menos marcado. Por outro lado, negar é uma atividade complexa, em termos cognitivos, mais marcada, menos esperada pelo interlocutor e estruturalmente maior, tendo em vista que um item é acrescentado ao material linguístico já existente. O ato de negar, assim, envolve reorientar e, por vezes, corrigir a pressuposição do falante.

Negar é um mecanismo linguístico indispensável às línguas, prova disso é que cada uma encontra meios para expressá-la; seja pela ordem da fonologia, da sintaxe ou da semântica, intercambiada pelos fatores pragmáticos. No Português Brasileiro, não é diferente. Temos elementos na língua que são constituídos de valores negativos, tais como os pronomes indefinidos. Porém, cabe a partícula, prototípica de negação, *não* trocar o valor de verdade do discurso.

Devido a alta frequência da negação na oralidade, novas formas linguísticas surgiram no vernáculo para expressar a negação, tais como, *num*, *nu, n',* equivalen-

1. Graduada em Letras Modernas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, (UESB), e Mestre em Linguística pelo Programada de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin – UESB. Email: savana.scastro@gmail.com
[2]Orientadora da pesquisa. Doutora em Letras (Língua Portuguesa e Linguística) pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL, membro do Corpo Docente do ProfLetras/UESB e do PPGLin/UESB. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e me Sociofuncionalismo CNPq. E-mail: valeriavianasousa@gmail.com

tes semanticamente, conforme estudos de Ferreira (2014). No entanto, ao analisar os *corpora,* que compõem a amostra dos dados utilizados nesse trabalho, percebemos que a partícula negativa *não* adquiriu novos valores semânticos, na oralidade, sem que houvesse mudança na forma. Observemos o excerto a seguir:

(01) DOC: Cê gosta de morar aqui?
INF: Gosto + Gosto muito não
DOC: Hum:: Por quê?
INF: *Não*, que:: mataram meu primo.. (L.B.R. Masc. Faixa I PPCV)

O excerto (01) exemplifica a função de *introdutor discursivo* desempenhada pelo item linguístico *não*, isto é, a partícula é utilizada no início do turno conversacional, estabelecendo, assim, um elo entre o que foi mencionado pelo interlocutor e introduzindo uma nova informação.

A outra função variante negativa está presente em turnos em que há correções conscientes e pontuais pelo informante, por isso nomeamos como *manobra discursiva*. Para que haja, de fato, uma *manobra discursiva* é fundamental que o falante realize um elemento linguístico e, depois, corrija o excerto utilizando o *não* como a função semelhante à de uma conjunção adversativa. Observemos o trecho (02):

(02) INF: eu senti que o agí de Deus foi diferente na minha vida, parecendo que... parece que eu botei minha fé em ação... parece *não* com certeza [pus] minha fé em ação e tudo mudô na minha vida... aí pra mim meu interesse totalmente é mais voltado pra evangélica neste momento (G.N.B. Fem. Faixa I PPVC)

A terceira função é a negação na posição de resposta, diferentemente das funções inovadoras, manobra discursiva e introdutor discursivo, essa função apresenta um alto índice de ocorrência, já que a utilizamos para responder à perguntas fechadas. Percebendo essa alta frequência, buscamos verificar as ocorrências em que houvesse alternância entre *não* e *num* e contrapor com a função de introdutor discursivo. No próximo turno (03), observamos a função resposta:

(03) DOC: Cê tinha vontade de morá em outro lugar?
INF: *NÃO* [E.P.S. Faixa I Masc. PPVC]

Diante disso, esse estudo tem por objetivo analisar, inicialmente, a frequência de uso das variantes linguísticas *não* e *num* desempenhando as funções inovadoras e, em seguida, verificar o grau de gramaticalização das variantes negativas, à luz da teoria Sociofuncionalista e do princípio da gramaticalização de Hopper. Para tanto, inicialmente, trazemos, de forma sucinta, a *Fundamentação teórica: Sociofuncionalismo e Gramaticalização*; em seguida, abordamos a *Gramaticalização: o estágio inicial da mudança*; dando continuidade, expomos a *Metodologia* e a *Análise de Dados* e, para encerrar, apresentamos as *Considerações Finais* e as *Referências*.

Fundamentação teórica: sociofuncionalismo e gramaticalização

O Sociofuncionalismo é a articulação de pressupostos teóricos da Sociolinguística e do Funcionalismo, e esse concebe as estruturas gramaticais inserida no contexto real de uso, considerando os falantes, a interação e o contexto discursivo. A motivação para determinados usos da forma linguística é o principal interesse da teoria, levando em consideração fatores sociais, cognitivos, comunicativos que podem influenciar nas formas de se codificar as informações.

De modo geral, o Sociofuncionalismo trabalha com a concepção de que as categorias gramaticais não são discretas, que não há delimitação bem definida entre elas, e por isso constitui-se um contínuo entre elementos prototipicamente gramaticais e outros que desempenham papéis lexicais. Nesse aporte teórico, não se faz distinção entre estudos sincrônicos e diacrônicos, mas lança-se mão de métodos rigorosos para demonstrar como as línguas se estruturam e mudam na perspectiva pancrônica. Dentre os princípios que norteiam o Funcionalismo e apropriado pelo Sociofuncionalismo, há o postulado da gramaticalização.

Ao passo que os estudos linguísticos desenvolveram o conceito das construções linguísticas advindas das gramáticas emergentes, o surgimento de novas funções para formas já existentes e de novas formas para funções existentes, o con-

ceito de gramaticalização adquire uma definição mais ampla em relação àquelas pioneiras, como esse proposto por Heine, Claudi e Hünnermeyer (1991a)

> [...] onde uma unidade ou estrutura lexical assume função gramatical ou onde uma unidade gramatical assume uma função mais gramatical ainda, tem-se o processo de gramaticalização, que se manifesta em todas as línguas conhecidas e pode envolver qualquer tipo de função. (HEINE, CLAUDI e HÜNNERMEYER, 1991a, p. 2)

Através dessa definição, os linguistas descrevem o processo gradual da movimentação do item linguístico, que, embora não mude de categoria, é possível que alguns traços semânticos sejam adquiridos pelos novos usos. Assim, as unidades alteram-se e tornam-se membros de outra classe, por meio da reanálise categorial, possibilitando que uma mesma forma ocupe várias categorias.

Considerando esse processo gradual de mudança linguística como indispensável para compreender a dinamicidade da língua, apropriaremos da gramaticalização para apontar as primeiras discussões sobre as novas funções adquiridas pela negação com o item *não* no vernáculo conquistense.

Gramaticalização: o estágio inicial da mudança

O termo gramaticalização foi introduzido primeiramente pelos estudos do linguista Antonie Meillet (1912), no século XX, e definido como "[...]a passagem de uma palavra autônoma à função de elemento gramatical". (LIMA-HERNANDES, 2011 p. 26) Esse estudo inicial pautava-se na ideia de que a gramaticalização seria a ferramenta histórica para explicar a origem e as mudanças dos morfemas gramaticais. Essa perspectiva diacrônica não foi a única postulada por Meillet, a gramaticalização, também, foi por ele compreendida como um processo sincrônico. Como exemplo disso, o linguista estabeleceu três classes de palavras: as principais (nomes, verbos, adjetivos, verbos e complementos circunstanciais), as acessórias e as gramaticais (preposições, conjunções e auxiliares). Assim, palavras acessórias e palavras gramaticais podem conviver em um mesmo recorte temporal, isso é, no plano sincrônico; enquanto que, na diacronia, as palavras acessórias e gramaticais desenvolvem-se de palavras principais. (GONÇALVES; LIMA-HERNANDES; CASSEB-GALVÃO; CARVALHO, 2007)

Desde que o primeiro conceito de gramaticalização que aparece em Meillet (1912), muitas inquietações surgem ao tentar defini-la de forma que abrangesse e descrevesse todo o processo. Alguns pesquisadores estavam preocupados em descrever a passagem de item linguístico lexical para a função gramatical (HEINE, CLAUDI e HÜNNERMEYER, 1991a), outros em mostrar o caráter cíclico e emergente dos fenômenos (GIVÓN, 1979, CHARLES LI; THOMPSON; HAIMAN, 1991, HERRING 1991; HOPPER, 1991), e outros, ainda, em compreender a gramaticalização como um estudo pancrônico (TRAUGOTT E HEINE, 1991). Por isso, com o intuito de caracterizar o processo de gramaticalização, optamos metodologicamente por verificar em Hopper (1991) os princípios metodológicos para aferir o grau de gramaticalização e então, aplicá-los à negação.

Hopper (1991) estabelece cinco parâmetros para compreender o estágio inicial da gramaticalização, são eles: a *estratificação*, a *divergência*, a *especialização*, a *persistência* e a *decategorização*. Esses parâmetros não têm por objetivo verificar se o item linguístico pertence ou não a gramática, mas aferir o caráter gradual da gramaticalização, conferindo grau de "mais" ou "menos" gramaticalizado.

Por acreditar que a gramática da língua é sempre emergente, Hopper (1991) acredita que é possível verificar os padrões fluídos da linguagem e abstrair os graus variados de gramaticalização que uma forma passa a exercer, por isso não dissocia a gramaticalização da mudança semântica. Passemos, a seguir, à descrição dos parâmetros.

A *estratificação* refere-se à coexistência de várias "camadas" linguísticas de um mesmo objeto. Melhor explicando: várias formas funcionais emergem na língua, porém não ocorre apagamento imediato de nenhuma delas ou pode nunca acontecer o apagamento, trazendo, assim, a coexistência de camadas novas com as antigas no mesmo domínio funcional. A negação, por exemplo, da negação do Português Brasileiro, que admite formas fonológicas*, num*, *nũ*, entre outras, e sintáticas diferentes, por exemplo, [Não+Verbo], [Não+Verbo+Não] e [V+Não].

O item que dá origem ao processo de gramaticalização pode manter suas características primárias e, mesmo assim, estar sujeita a um novo processo de mudança inerente a sua classe, inclusive, passar por um novo processo de gramaticalização. A essa propriedade, Hopper (1991) denomina: *divergência*. Gonçalves e Carvalho (2007), explicando sobre a divergência, afirmam que é, por meio desse princípio, que dife-

rentes graus de gramaticalização são distinguidos e que esse princípio pode ser aplicado, também, nos casos em que um mesmo item lexical autônomo se gramaticaliza em outros contextos, ou seja, formas etimologicamente igual, com desempenhos funcionais totalmente diferentes.

À medida que o item linguístico, em processo de gramaticalização, passa a se especializar em determinado contexto de uso, pela repetição, maior será o grau de gramaticalização. A esse princípio Hopper (1991) denomina *especialização*, terceiro princípio.

Sequencialmente, o quarto princípio descrito por Hopper é a *persistência* que prevê a preservação ou não dos traços semânticos da forma-fonte, o que corrobora para as restrições sintáticas da forma gramaticalizada. Na análise de dados mostraremos que, embora o item *não* carregue traços semânticos de negação, ele exerce as funções inovadoras de *introdutor discursivo* e *manobra discursiva*, com esse valor de negação desbotado semanticamente.

O último princípio é a *decategorização*, que concerne ao fato de que formas gramaticalizadas tendem a perder marcas morfológicas e sintáticas, resultando na passagem das formas plenas a categorias secundárias, por exemplo, de afixo, clíticos, até chegar a zero. Estudiosos da área têm descrito que o *não* apresenta propriedade de quase clítico pelas posições sintáticas que ocupa e pela facilidade em duplicar (MIOTO, 1992; VITAL,1991; RAMOS, 2002; CAVALCANTE, 2007; CAMPOS, 2009).

Por acreditar que a negação com o item *não* no vernáculo conquistense encontra-se no processo inicial de gramaticalização, adotaremos o aporte teórico da Hopper (1992), para analisar os dados encontrados nos *corpora* a fim de descrever com maior precisão o fenômeno em estudo, a negação sentencial.

Metodologia

Os dados que compõem a amostra utilizada no presente estudo são formadas por entrevistas, selecionadas aleatoriamente[2], compõem os *corpora* PPVC e PCVC.

2. Oliveira e Silva (2008) descreve dois tipos de seleção de entrevistas. A primeira é o método aleatório simples em que se coloca em um recipiente uma identificação para cada informante e retirar-se as identificações uma por uma até obter a quantidade necessário para compor o *corpus* da pesquisa. Esse método permite igualdade de chance pra todos

Utilizamos 12 (doze) entrevistas de cada *corpus* totalizando de 24 (vinte e quatro) entrevistas. As amostras foram organizadas de acordo com sexo (masculino e feminino), faixa etária (faixa I: de 15 a 25 anos; faixa II: de 26 a 50 anos e faixa III mais de 50 anos) e nível de escolaridade (com até cinco anos de escolaridade – *Corpus* PPVC e mais de onze anos de escolaridade- *Corpus* PCVC).

Análise de dados

Nos *corpora* investigados, encontramos o total de 2.518 construções negativas, entre o item *não* e a variante fônica *num*, como mostra, detalhadamente, o quadro abaixo:

Quadro 01: Distribuição do quadro de variantes negativas

Variantes	**Nº de Ocorrências**	**%**
Não	1501	59,6%
Num	1017	40,4%

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

No quadro 01, podemos ver a distribuição individual de cada variante. A partícula negativa *não* apresentou maior número de ocorrências (1.501) em relação à variante *num* com 1017 realizações, equivalente a 59,6% e 40,4% respectivamente. Tais dados confirmam a alta produtividade da negação e da sua variante no vernáculo conquistense, possibilitando, assim, analisar os contextos sintáticos e pragmáticos os quais favorecem a negação e, então, chegar a possíveis conclusões sobre o estado da variação linguística.

os indivíduos. O segundo método é a aleatória estratificada consiste em dividir a comunidade de fala em células, nas quais os informantes são classificados com as mesmas características sociais. É recomendável que cada célula contenham, no mínimo, 5 (cinco) informantes de cada variável social. Nossos *corpora* enquadram-se no segundo método.

Ao observar o comportamento da negação na modalidade oral da Língua Portuguesa, verificamos a alta frequência de ocorrências negativas com a partícula *num* nos *corpora*, bem como das estruturas negativas selecionadas. Ademais verificamos que o ato de negar não contempla apenas os constituintes sintáticos, a fim de mudar o valor de verdade, mas o *não* tem adquirido novos valores semânticos e pragmáticos nos discursos.

Assumindo tais contestações, elegemos as funções inovadoras de *introdutor discursivo* e a *manobra discursiva* e a função *resposta* do item *não*, como constituintes do grupo de fatores Semântico-Pragmático. No quadro 2, os valores percentuais apresentados são descritos para cada variável. Observemos:

Quadro 02: Semântico-Pragmático

Semântico-Pragmático	Não		Num	
	Nº de Ocorrências	%	Nº de Ocorrências	%
Manobra Discursiva	34	94.4%	2	5.6%
Introdutor Discursivo	45	100%	0	0.0%
Resposta	447	96.8%	15	3.2%

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras

Conforme é apresentado no quadro 02, o item *não* é predominante nas ocorrências de *manobra discursiva* (94.4%) e de *introdutor discursivo* (100%), enquanto que o *num* ocorreu apenas 02 (duas) vezes como *manobra discursiva*, equivalente a (5.6%) e nenhuma vez como introdutor discursivo. É possível lançar mão de duas explicações para justificar as ocorrências. Primeiro, com o estatuto de quase-clítico, passivo a duplicação, a variante *num*, conforme afirmado por Furtado da Cunha (1996), não é favorecida por contexto em que não há hospedeiro fonológico para a

sua ocorrência. Por isso que, apenas, a variante *não* ocorre na função de introdutor discursivo para iniciar o turno conversacional. Para exemplificar, vejamos os excertos seguintes:

(04) DOC: E na sua infância? Você não estudou, assim, por quê?
INF: *NÃO*. Eu num sei. Num lembro direito, assim, por quê. Eu num lembro não. Num sei. Isso eu num sei te dizer. [S.S.C. Fem. Faixa I PPCV]

(05) DOC: A senhora, a senhora tomou banho onde? Onde é que o rio passa que a senhora tomou banho?
INF: *NÃO*, eu negocei em Pernambuco, que o pai dos meus filho era de lá. [E.S.B. Fem. Faixa II PPVC]

Em todas as ocorrências analisadas em que a negação exercia a função de *introdutor discursivo*, foram percebidos alguns padrões de realizações, tais como: a preferência do *não* em comparação ao *num*; o item negativo posicionado no início do turno conversacional; e, por fim, o *não* sem equivalência a resposta negativa a uma pergunta fechada, mas comportando-se como um introdutor, prova disso é que não se pode trocar *não* por "sim" nessas sentenças. É possível observar esses três padrões de ocorrência nos excertos (03) e (04).

Além do estatuto de quase-clítico e dos critérios de produção do *introdutor discursivo*, a segunda explicação para a ocorrência total do *não* na função *manobra discursiva* é que o elemento *não* posiciona-se, predominantemente, na posição pós-constituinte, o que para o *num* é impossível como podemos constatar na tabela 4. Para reforçar, vejamos o excerto (06):

(06) INF: Eu acredito que hoje educação, é muito impirtant'.. hoje *NÃO*, sempre. [L.C.S. Fem. Faixa I PCVC]

Como a principal função do *não* nessa categoria é a correção simultânea ora do conteúdo ora da estrutura sentencial, o item negativo realiza-se apenas na forma plena e na posição pós-constituinte. Fiquemos atentos aos exemplos (07) e (08):

(07) Mas aqui do... aqui dos meus conhecido aqui é tud' assim um... conversa diferente um do também assim *um NÃO* todos conversa [por] iguais [E.P.S. Masc. Faixa I PPVC]

(08) DOC: Cê foi segurança também?
INF: É já... *NÃO*. Comecei assim trabalhano cum faxinêro depois eu passei pra... pra segurança [E.P.S. Masc. Faixa I PPVC]

No exemplo (07), o item *não* corrige todo o conteúdo do enunciado, já no excerto (08) o *não* foi utilizado para interromper e corrigir um possível relato que não se aplicaria a realidade dos fatos e, então, utiliza a negação para reorganizar o discurso. Retomando ao exemplo (06), percebemos o uso da manobra discursiva para corrigir o advérbio de tempo *hoje* para o advérbio *sempre*.

A terceira função é a *resposta*. Apesar dessa função não ser tão nova na língua, ela é bem produtiva nos *corpora* analisados. A *reposta*, como o próprio nome já diz, caracteriza-se pela realização do *não* como resposta a uma pergunta fechada, ora com a presença do verbo principal ora sem. O *não* teve a predominância de ocorrências com 96.8% e o *num* apresenta apenas 3.2%, quando acompanhado do verbo.

Se adotássemos os mesmos fatores do grupo semântico-pragmático para avaliar o *não* e o *num* no quesito isolado em relação ao verbo, seria inviável, pois o *num* não apresentaria qualquer valor percentual no grupo em análise. Porém, a presença da variante reduzida justifica, porque todas as variantes fonológicas selecionadas estavam acompanhadas por verbos em contexto de perguntas fechadas, sendo possível, assim, a alternância entre *não* e *num*. Os fragmentos (09) e (10), a seguir, descrevem a função *resposta*.

(09) DOC: Cê tinha vontade de morá em outro lugar?
INF: *NÃO* [E.P.S. Masc. Faixa I PPVC]

(10) DOC: Não? Num gosta não?
INF: *NUM* costumo ir, [S.S.C. Fem. Faixa I PPCV]

O alto índice de realizações do item negativo *não* nas funções de manobra discursiva e de introdutor discursivo evidencia o caráter emergente da gramática da língua, pois uma mesma forma passa a assumir funções sintáticas, semânticas e pragmáticas diferentes daquelas prescritas pelas gramáticas normativas. Essa variação linguística atesta o princípio funcionalista da gramaticalização.

O princípio da gramaticalização é caracterizado como um processo gradual e cíclico de mudança linguística que parte do discurso para a gramática (GIVÓN, 1979), e pode ser tanto no plano sincrônico quando no diacrônico (TRAUGOTT E HEINE, 1991). Em linhas gerais, percebemos que a negação tem passado por esse processo devido às novas funções abstratas adquiridas e consolidadas no vernáculo. Para isso, recorremos aos cincos parâmetros estabelecidos por Hopper (1991) a fim de aferir o grau de gramaticalização da negação.

O primeiro princípio, a *estratificação*, refere-se à convivência simultânea de várias camadas (ou variantes) linguísticas de um mesmo objeto. Aplicando o princípio da estratificação à negação, nos *corpora* analisados, verificamos a variação fonológica da negação, uma tônica (*não)* e outra átona (*num)* na oralidade conquistense. Além dessas, Ferreira (2014) constatou quatro realizações fonológicas diferentes da negação no Português Falado da cidade de Salvador, são elas: [´nãw], [´nũ], [´nu] e [n´]. Sendo a mais produtiva a variante [´nu].

A *divergência* é o segundo parâmetro proposto por Hopper (1991) e aplica-se quando um item lexical, por exemplo, o *não*, desempenha funções distintas, tal como as funções de *manobra discursiva* e de *introdutor discursivo*. Essas são, portanto, mais gramaticais do que a função prototípica desempenhada pelo item, a de negar verbos e, consequentemente, de trocar o valor de verdade da sentença. Apesar dos dados de *manobra discursiva* e *introdutor discursivo* serem, aparentemente, baixo em relação à frequência de outras construções negativas, as novas funções semânticas e discursivas são recentes na escala da gramaticalização, confirmando, assim o princípio da divergência.

A principal característica da *especialização*, o terceiro parâmetro, é que o item linguístico especializa em um determinado contexto pela regularidade e frequên-

cia de uso. Percebemos a aplicabilidade desse princípio nas realizações categóricas do *não* nas posições sintáticas pós-constituintes, isolado e nas funções semânticas como introdutor discursivo em comparação com o *num*.

O quarto princípio é a *persistência*, isto é, a preservação dos traços semânticos do elemento lexical. No que tange a negação, a *manobra discursiva* e a *função resposta* mantêm o traço negativo do elemento categórico, porém na função de *introdutor discursivo* ocorre desbotamento de semântico.

O último princípio é a *decategorização* que concerne ao fato de que formas gramaticalizadas tendem a perder marcas morfológicas e sintáticas, resultando na passagem das formas plenas a categorias secundárias, por exemplo, de afixo, clíticos, até chegar ao ponto zero. Estudiosos da área têm descrito que o *não* tem adquirido a propriedade de quase clítico pelas posições sintáticas que ocupa e pela facilidade em duplicar, gerando, assim, alterações fonéticas (VITRAL,1991; MIOTO,1992; FURTADO DA CUNHA, 1999; RAMOS, 2002; CAVALCANTE, 2007; CAMPOS, 2009).

Diante dessa discussão sobre as peculiaridades de cada função negativa e da aplicação dos princípios da gramaticalização, cabe-nos, então, retomar a hipótese desse grupo estabelecida anteriormente. Postulamos que as funções inovadoras do item *não* só podem ocorrer com a forma padrão da variante e correção momentânea do turno conversacional, já na função resposta as variantes são intercambiáveis, atestando, assim, o princípio da gramaticalização, mas especificamente, dos cinco parâmetros de Hopper (1991).

Considerações finais

A negação sentencial é objeto estudado em uma dissertação de mestrado elaborada por nós, a saber "*Um estudo Sociofuncionalista das variantes negativas não e num no Português Falado de Vitória da Conquista*" e esse artigo é um recorte da mesma, por isso, uma apresentação sucinta, focalizando, apenas, as funções inovadoras da negação. O presente trabalho, por sua vez, teve objetivo de verificar as novas funções semântica-pragmática da negação, que são *manobra discursiva*, *introdutor discursivo* e *resposta*, à luz da teoria Sociofuncionalista, aplicando principalmente o princípio da gramaticalização.

Através da análise quantitativa e qualitativa, constatamos que as funções de *introdutor discursivo*, *manobra discursiva* e *resposta* ocorrem apenas com *não* e com a variante *num*, quando esse estiver acompanhado de verbo. Estávamos cientes de que a variante reduzida *num* não seria favorecida na função de *introdutor discursivo*, pois a literatura o descreve com o estatuto de quase-clítico. Depois dessa ressalva, aplicamos o princípio da gramaticalização desenvolvido por Hopper (1991) e percebemos que as novas funções da negação indicam que o valor semântico da negação está em processo de gramaticalização.

Referências

CAMPOS, L. *O desenvolvimento do prefixo não*. In: OLIVERIA, K, CUNHA E SOUZA, HF., and SOLEDADE, J. orgs. *Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 247-271. ISBN 978-85-232-1183-7. Available from SciELO Books http://books.scielo.org

CAVALCANTE, R. *A negação pós-verbal no português brasileiro: análise descritiva e teórica de dialetos rurais e afro-descendente*s. Dissertação de Mestrado. UFBA, Salvador, 2007.

FERREIRA, N.S. *O fenômeno de redução da partícula não no Português falado na cidade de Salvador.* Dissertação de Mestrado. UNEB. Salvador, 2014.

FURTADO DA CUNHA, M.A. *Gramaticalização dos mecanismos de negação em Natal*. In: MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZARIO, M.M. (orgs.) Gramaticalização no português do Brasil. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p.167-189.

GONÇALVES, S.C. CARVALHO, C.S. *Critérios de Gramaticalização*. In: GONÇALVES, S.C.L.; LIMA-HERNANDES, M.C. CASSEB-GALVÃO, V.C. (Orgs.) Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GONÇALVES, S.C.L. LIMA-HERNANDES, M.C. CASSEB-GALVÃO, V.C. CARVALHO, C.S. *Tratado geral sobre gramaticalização*. In: GONÇALVES, S.C.L.; LIMA-HERNANDES, M.C. CASSEB-GALVÃO, V.C. (Orgs.) Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação– São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

LIMA-HERNANDES, M. C. *A evolução da gramática e o aporte funcionalista bases teóricas*. In.: LIMA-HERNANDES, M. C. Indivíduo, Sociedade e Língua: Cara, tipo assim, fala sério!- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2011.

MIOTO, C. F. S*. Negação sentencial no português brasileiro e teoria da gramática*, 1992. 246 f. Tese de Doutorado em Ciência. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas. 1992

PEREIRA, S.S.C. *UM ESTUDO SOCIOFUNCIONALISTA DAS VARIANTES NEGATIVAS NÃO E NUM NO PORTUGUÊS FALADO DE VITÓRIA DA CONQUISTA*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia.
RAMOS, J.A. *A alternância entre "não" e "num"no dialeto mineiro: uma caso de mudança linguística*. In: COHEN, M. e RAMOS, J. (Orgs). Dialeto Mineiro e outras formas de falar: estudos de variação e mudança linguística– Belo Horizonte: Faculdade de Letras/ UFMG, 2002. p. 172

SESSÃO TEMÁTICA

VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS NO USO DA CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO NO PORTUGUÊS POPULAR DE VITÓRIA DA CONQUISTA E DE RIO DAS RÃS

LÉCIO BARBOSA DE ASSIS[1]
JORGE AUGUSTO ALVES DA SILVA[2]

Introdução

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a concordância nominal no português popular nos *corpora* de amostra de fala de Vitória da Conquista, analisado por Guimarães (2014) e da comunidade rural (quilombola) de Rio das Rãs, no município de Bom Jesus da Lapa – Bahia. A observação da variação linguística na aplicação da regra de concordância nominal de número no sintagma nominal (CN) é analisada à luz da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006[1968]; LABOV, 2008 [1972]) e da Sócio-histórica (ROMAINNE, 1982). Os dados obtidos pela análise quantitativa desses *corpora* busca contribuir com atuais pesquisas relacionadas aos caminhos da variação e mudança linguística que remontam a sócio-história do Português Brasileiro (PB) no interior da Bahia.

O fenômeno estudado

O fenômeno da concordância nominal de número, estudado nesta pesquisa, mediante a análise das variáveis linguísticas, observadas a partir das interações linguísticas dos falantes, quanto ao uso da regra de concordância nominal, variável

1. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

2. Professor do Programa de Mestrado em Linguística PPGLIN/UESB, Doutor pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professor titular da Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB).

dependente, correspondente a duas variantes linguísticas (TARALLO, 2007, p.8): a variante (1) é a presença do segmento fônico /s/, e a variante (2), em contrapartida, é a ausência desse segmento, ou seja, a forma "zero".

Tarallo (2007, p. 9) discorre sobre o plural marcado de forma redundante na Língua Portuguesa, ao longo de todos os itens flexionáveis no sintagma nominal. Portanto, a variação na marcação do plural pode apresentar de diferentes maneiras, como nos exemplos retirados do *corpus* do Português Popular de Rio das Rãs (PPRR):

1. oS nossoS velhoS.
2. todaS minhaS coisinha.
3. oS próprio aluno.

A realização da marca de plural nos exemplos acontece segundo a norma padrão apenas em (1) e em (2) e (3) é retido a variante [s] no determinante e núcleo e apenas na primeira posição linear do constituinte, respectivamente. De acordo com Tarallo (2007, p.12), "a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são sempre não padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade". As variantes inovadoras tem um impacto sobre o comportamento linguístico dos falantes e está relacionada diretamente com os fatores linguísticos e extralinguísticos que podem ser observados e analisados quanto ao índice de aplicação da regra de concordância nominal de número entre os elementos flexionáveis do sintagma nominal, entre os falantes das comunidades.

Teoria da Variação e Mudança Linguística

Com o advento da Sociolinguística em meados do século XX, diversos pesquisadores estudaram o tema "variação" procurando uma resposta condizente, no que tange aquilo que motiva a mudança na língua. A variação linguística, motivada por fatores linguísticos e extralinguísticos, configurada na comunidade de fala por um elevado grau de interação social que interferem no uso da língua gerando a variação. Conforme Labov "as pressões internas, estruturais, e as pressões sociolinguísticas agem em alternância sistemática no mecanismo da mudança linguística." (2008 [1972], p.214). É importante conhecer a correlação entre a estrutura social e o fenômeno da mudança, quais são as forças, motivos ou estímulos que energizam os condicionadores internos e externos para compreender a variação.

O processo que envolve a compreensão da variação e das mudanças linguísticas resulta do comportamento social, motivado por fatores linguísticos e extralinguísticos, estabelecendo uma sistematização da estrutura social correspondente à estrutura linguística e como as mudanças são traduzidas na interação indivíduo e sociedade. Monteiro (2000, p.109) ressalta que as variáveis linguísticas costumam ser condicionadas por fatores externos ao sistema e a interpretação de uma mudança não devem ceder às pressões sociais que a determinam.

Para Paiva (2016, p.33) a mudança linguística está relacionada diretamente com os sistemas linguísticos dinâmicos, mutáveis e flexíveis que ao longo do tempo se acomodam tanto às mudanças socioculturais como das necessidades comunicativas dos seus falantes, em diferentes aspectos estruturais e externos: região, idade, sexo, classe social e estilo/registro de fala.

Sócio-histórica

Suzanne Romaine (1982) propõe a junção dos métodos de análise da Sociolinguística Variacionista com os da Linguística Histórica para investigar e analisar as formas em que a variação pode manifestar-se em uma comunidade de fala através do tempo, e como determinadas funções, usos e tipos de variação desenvolve-se em determinadas línguas e comunidades de fala.

As línguas carregam em si uma história de acumulação de significados sociais, culturais e históricos, sofrendo alterações e mudanças em decorrências da interação social, modificando-se segundo o contexto socio-histórico. O objetivo principal da Sociolinguística Histórica é descrever e explicar os fenômenos da variação e mudança dentro deste contexto.

Materiais e métodos

O presente trabalho é formado pelas ocorrências de fala de 12 informantes que compõe o *corpus* do PPVC - Português Popular de Vitória da Conquista, estratificados nos seguintes fatores extralinguísticos: sexo (masculino e feminino), faixa etária (jovens – 25 a 35 anos, adultos – 45 a 55 anos e idosos – 65 anos ou mais) e escolaridade (faixa I – 1 a 2 anos, faixa II – 3 a 4 anos e faixa 3 – 5 anos de escolarização) e de 24 (vinte e quatro) informantes, registrados em inquéritos que compõem o *corpus* do PPRR - Português Popular de Rio das Rãs, com as seguintes especificações: sexo (masculino e feminino), faixa etária (jovens – 25 a 35 anos, adultos – 45 a 55 anos e idosos – 65 anos ou mais), e escolaridade (faixa I – 0 a 2 anos, faixa II – 3 a 5 anos de escolarização). A variação quanto ao uso da regra de concordância nominal, variável dependente, foi analisada pela abordagem mórfica ou atomística (SCHERRE, 1988), utilizando o programa estatístico *GoldvarbX* para a análise quantitativa dos dados. Os *corpora* foram constituídos pelos Grupos de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

Resultados e discussões

Os dados foram analisados numa abordagem mórfica (ou atomística) (SCHERRE, 1988), considerando a atuação dos falantes quanto à aplicação da regra de concordância nominal de número. Foram utilizados 2.979 dados de amostras de fala espontânea de 12 informantes com escolarização precária que integram a comunidade de fala do Português Popular de Vitória da Conquista - PPVC, analisados por Guimarães (2014) e 3.519 ocorrências de fala de 24 informantes (12 homens e 12 mulheres, nas faixas de escolarização de 0 a 2 anos e 3 a 5 anos) do Português Popular de Rio das Rãs - PPRR. A frequência geral é exposta na tabela abaixo:

Tabela 1: Frequência geral de marcação de plural

Concordância nominal	PPVC	Frequência	PPRR	Frequência
Com marcas de plural	1.708	57,3%	837	23,8%
Sem marcas de plural	1.271	42,7%	2.682	76,2%
Total de ocorrências	2.979		3.519	

Fonte: Elaboração própria

O estudo comparativo dos *corpora* do PPVC e PPRR aponta que a frequência de aplicação da regra de marcação de plural do SN é condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos que envolvem as respectivas comunidades de fala.

Variáveis linguísticas

As variáveis linguísticas foram categorizadas, pela abordagem mórfica ou atomística, considerando cada constituinte flexionável como uma unidade de análise (SCHERRE, 1988), para observar a influência que estas, exercem, na marcação da regra de concordância nominal dos falantes. Neste estudo, os fatores linguísticos analisados são: posição linear, posição do constituinte em relação ao núcleo, classe gramatical e saliência fônica.

Posição linear do constituinte

A posição linear "tem sido normalmente caracterizada em função do local que o elemento analisado ocupa no SN no sentido estritamente linear" (SHERRE, 1988, p.143). Esse fator é analisado neste estudo em 4 (quatro) posições, conforme a tabela a seguir:

Tabela 2: Posição linear

Posição linear do constituinte	PPVC	Peso Relativo	PPRR	Peso Relativo
1ª posição Ex.: As pessoas que tá ino pra São Paulo tá voltano.	1183/1195 99%	0.81	760/3072 24,7%	0.5
2ª posição Ex.: Os outros amigos saiu.	455/1522 29,9%	0.28	63/241 26,1%	0.5
3ª posição Ex.: Meus nenês pequenos...	59/222 26,6%	0.19	9/146 6,2%	0.9
4ª posição em diante Ex.: Os moradores mais velhos ...	11/40 27,5%	0.20	5/60 8,3%	0.8

Fonte: Elaboração própria

Quanto à posição linear, no *corpus* de PPVC comprovou a hipótese que a primeira posição favorece as marcas de plural nos itens analisados enquanto diminui a frequência nas demais posições. No *corpus* do PPRR, a primeira e a segunda posição favorecem a aplicação da regra de concordância, enquanto a terceira e quarta posição apresentam-se em menor escala do que as demais posições.

Posição do constituinte com referência ao núcleo do SN

Esta variável observa que a primeira posição é mais marcada do que as demais, estabelecendo uma posição forte com relação ao que ocorre com o primeiro elemento do SN (SCHERRE, 1988, p.143). A tabela abaixo mostra os resultados obtidos:

Tabela 3: Posição do constituinte em relação ao núcleo

Determinante	PPVC	Peso Relativo	PPRR	Peso Relativo
Determinante em primeira posição imediatamente à esquerda do núcleo Ex.: Meus pais trabalhavam na roça.	1037/1044 99,3%	0.84	745/3036 24,5%	0.5
Determinante em primeira posição não adjacente ao núcleo Ex.: Meus sete anos...	135/138 97,8%	0.87	14/36 38,9%	0.5
Determinante em segunda posição imediatamente à esquerda do núcleo Ex.: ... era leite de ovelha, todos os dias.	65/79 82,3%	0.67	63/237 26,6%	0.4
Determinante em terceira posição em diante à esquerda do núcleo Ex.: Todas as minhas irmãs que tinha dentro de casa.	-	-	14/206 6,8%	0.6

Fonte: Elaboração própria

Para os dados do PPVC, o fator determinante em primeira posição em relação ao núcleo apresenta a frequência de 99,3% e peso relativo alto, enquanto para os dados de fala do PPRR, a frequência do uso da regra do determinante é relativamente equilibrada, exceto na terceira posição em diante.

Classe gramatical

A classe gramatical evidencia a marcação de plural nas classes que antecedem o núcleo do sintagma nominal. Os elementos que atuam como determinantes no sintagma nominal, como os artigos e pronomes, tendem a ser mais marcados do que as demais classes gramaticais (SCHERRE, 1988). A seguir, a configuração dos resultados obtidos nos *corpora* do PPVC e PPRR:

Tabela 4: Classe gramatical

Classe gramatical	PPVC (Frequência)	PPRR (Frequência)
Pronome possessivo Ex.: Eu brinquei muito com minhas amigas.	133/145 91,7%	55/228 24,1%
Substantivo Ex.: Eu tô falando coisas boa pra você.	455/1597 28,5%	3/10 30%
Artigo definido Ex.: Os meninos vão de moto.	741/743 99,7%	269/1277 21,2%
Quantificador Ex.: Eu já nesses anos todos eu estudei assim, ...	23 / 47 48,9%	33/104 31,7%
Pronome indefinido Ex.: Fiquei muitos dias com aquilo na cabeça.	89 / 96 92,7%	102/365 27,9%
Pronome demonstrativo Ex.: ... pra tirar aquelas coisas de dentro, né?	121 / 124 97,6%	62/353 17,6%
Adjetivo Ex.: ... Aí foi as carretas pesadas ...	15/92 16,3%	12/150 8%
Artigo indefinido Ex.: Eu fui e peguei umas ovelhas.	129 / 131 98,5%	30/177 16,9%

Fonte: Elaboração própria

Os dados do PPVC, em relação a esse fator analisado, confirmam a hipótese que os determinantes são mais marcados do que as demais classes gramaticais.

As classes gramaticais que mais favoreceram a aplicação da regra de concordância, nos dados analisados do PPRR, foram os pronomes e quantitativos. Os pronomes exercem a função de determinantes e aparecem na primeira posição. Os

quantitativos são mais marcados em primeira posição do que quando aparecem à direita do núcleo, como nos exemplos (1) e (2) a seguir:

1. *Todos* os dias tinha reza.
2. E assim criei meus fí *tudo.*

Confirmando também a hipótese (SCHERRE, 1988, p.158) que qualquer classe gramatical que esteja na primeira posição tende a ser mais marcada.

Enquanto que o fator classe gramatical do constituinte apresentou mais marcas de plural nas classes que antecedem o núcleo do sintagma nominal, com predominância nos artigos e pronomes, no PPVC, enquanto no *corpus* do PPRR, a distribuição da concordância é evidenciada entres os pronomes e quantitativos. Nos *corpora* de PPVC e PPRR, os adjetivos são poucos marcados, confirmando a hipótese que os elementos que antecedem o núcleo são mais favoráveis à marcação de plural do que aqueles que são pospostos, geralmente ocupando a terceira ou quarta posição em diante.

Saliência fônica

Quando se analisa o princípio da saliência fônica espera-se que as formas mais salientes, e por isso mais perceptíveis, sejam mais prováveis de serem marcadas do que as menos salientes (SCHERRE, 1988, p.64). Os grupos de fatores relacionados a saliência fônica são apresentados na tabelar a seguir:

Tabela 5: Saliência fônica

Saliência fônica	PPVC	P.R.	PPRR	P.R.
Itens regulares Ex.: Comprei minhas coisas.	1512/2590 58,4%	0.49	614/2576 23,8%	0.5
Itens em –s e –z Ex.:Eu trabalhei lá uns três meses.	70/126 55,6%	0.79	129/411 31,4%	0.3
Plural duplo Ex.: Foi entrando novos governos,...	4/9 44,4%	0.64	3/55 5,5%	0.8
Itens em –m/-em/-ã/-um/ao Ex.: ... tinha as viagens pra Salvador.	95/166 57,2%	0.29	45/167 26,9%	0.4
Itens em –r Ex. ... Comunicava muito bem com os professores.	14/46 30,4%	0.53	17/192 8,9%	0.7
Itens em –l Ex.:nós chegou aqui a noite com os animais.	10/25 40%	0.68	23/53 43,4%	0.2
Itens em –ões Ex.:A gente não tinha muitas condições assim.	3/17 17%	0.36	6/59 10,2%	0.6

Fonte: Elaboração própria

No estudo do PPVC, a variável saliência fônica não teve a hipótese confirmada, pois os dados apresentaram os itens lexicais com formação de plural regular com maior índice de aplicação da regra de concordância, embora o peso relativo não seja o mais elevado.

No *corpus* do PPRR, a marcação da concordância nominal apresentou a mesma frequência para os itens regulares e irregulares. Enquanto os itens regulares, os menos salientes, apresentaram marcação de plural em 614 ocorrências no total de 2.576, correspondendo a 23,8%, os itens irregulares, os mais salientes, apresentam a aplicação da regra em 223 ocorrências do total de 937, representando também 23,8%. Em relação aos fatores linguísticos selecionados como significantes pelo programa estatístico, o princípio da saliência fônica nas duas comunidades estudadas, foi significativo para entender o fenômeno de concordância nominal de número.

Considerações finais

A análise das variáveis linguísticas dos *corpora* do português popular de Vitória da Conquista e de Rio das Rãs apresentou semelhanças e diferenças nos resultados que se refere à aplicação de concordância nominal de número no SN, devido às características distintas das comunidades estudadas em relação ao contexto sócio-histórico.

Em vista dos dados apresentados na marcação do plural no sintagma nominal, na abordagem mórfica, verifica-se que as variáveis linguísticas analisadas demonstram que, no português popular, a aplicação da regra de concordância nominal constitui fenômeno variável, influenciado por fatores linguísticos e extralinguísticos. Espera-se que a análise destes *corpora* possa fornecer dados que contribuam com pesquisas sobre a variação do português popular refletindo, pela análise da Teoria da Variação e Mudança e também da Sócio-histórica, sobre os fatores que estariam motivando a aplicação da concordância nominal nesses espaços urbano-rural, fornecendo dados sobre a fala vernácula do interior da Bahia.

Referências

GUIMARÃES, Maria Aparecida Souza. *Concordância nominal de número no português popular do Brasil: estudo de variação e mudança no vernáculo conquistense*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, UESB, Vitória da Conquista. 2014.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONTEIRO, José Lemos. *A mudança linguística*. IN: _____ . Para compreender Labov. Petropólis, RJ: Vozes, 2000, p. 109-134.

PAIVA, Maria da Conceição de. *Mudança em tempo real e em tempo aparente.* In: Mollica. Maria Cecília; Ferrarezi Júnior. Celso. Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

ROMAINE, Suzanne. *Socio-historical linguistics*; its status and methodology. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Reanálise da concordância nominal em português.* Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1988.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa Sociolinguística*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2007.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.* Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SESSÃO TEMÁTICA

ZUMBI DOS PALMARES NO CORDEL: UMA ANÁLISE SEMÂNTICA

SHEILA FERREIRA DOS SANTOS (UESB/PPGLIN)[1]
JORGE VIANA SANTOS (UESB/PPGLIN)[2]

Introdução

O cordel é um texto que trata de temas tanto históricos quanto ficcionais, e às vezes cruzando ficção com história. Pode-se estudá-lo sob visões diversas como, por exemplo, pedagógica, literária (DIZIOLI, 2009), histórica (GARCIA, 2015) ou como gênero textual (COSTA, 2010). No presente trabalho, trazemos a proposta de estudá-lo sob a perspectiva da Linguística, especificamente pelo viés da Semântica do Acontecimento. Este trabalho está vinculado a uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde estudamos sentido(s) da palavra Zumbi dos Palmares encontrada(s) em cordéis com a temática da escravidão. Esta pesquisa pertence a um projeto maior, nomeado Sentidos de liberdade e escravidão no Brasil, coordenado pelo Prof. Dr. Jorge Viana (UESB/PPGLin). Por recorte, o objetivo aqui é analisar um excerto do cordel Zumbi o sonho de igualdade, de Josineide Dantas (s.d), observando como o nome Zumbi dos Palmares aparece predicado nessa materialidade. Para isso, embasamos nosso trabalho na Semântica do Acontecimento, proposta por Guimarães (2002, 2011), que a conceitua como "uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer" (GUIMARÃES, 2002, p.7). Segun-

1. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN)/UESB.

2. Doutor em Linguística (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB campus Vitória da Conquista–BA. Grupo de Pesquisa em Linguística de Corpus (GEPELINC/CNPq). Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos (GPEL/CNPq).

do ele, uma forma funciona num enunciado, porque este também funciona integrado no texto. Aqui, mobilizamos especificamente os procedimentos enunciativos de produção de sentido articulação e reescrituração. Assim, considerando enunciados do cordel selecionado com o critério de apresentar a expressão Zumbi dos Palmares, e suas reecristuras e articulações, examinamos o corpus, partindo destes dois procedimentos, tencionando, através da elaboração de um DSD (Domínio Semântico de Determinação) (cf. GUIMARÃES, 2011), descrever sentidos de Zumbi dos Palmares tal como construídos pela natureza artística e ao mesmo tempo histórica do cordel, os quais, como apontam os dados, tendem a apresentá-lo como um rei dos quilombolas que lutou contra a escravidão, em oposição a um ponto de vista que o apresenta como inimigo político do regime escravocrata.

Nesse sentido, o artigo está dividido em duas partes. A primeira trata dos pressupostos teóricos mobilizados para a elaboração deste trabalho, a saber: Semântica do Acontecimento, Zumbi dos Palmares e Cordel. Na segunda, trataremos da análise do cordel de Josineide Dantas (s.d), que compõe o nosso *corpus*, analisando como semanticamente a palavra *Zumbi dos Palmares* aparece predicado nesta materialidade.

Fundamentação teórica

Articulação, reestruturação e Domínio Semântico de Determinação

Guimarães (2002, p. 7) apresenta a Semântica do acontecimento como sendo "uma semântica que considera que a análise do sentido da linguagem deve localizar-se no estudo da enunciação[3] do acontecimento do dizer"; define-a como "[...] lugar em que se trata a questão da significação ao mesmo tempo como linguística, histórica e relativa ao sujeito que enuncia" (GUIMARÃES, 1995, p. 85). Nela temos as no-

3. Para Guimarães (2002, p.11) *enunciação* é a língua no funcionamento do acontecimento.

ções de reescritura, articulação, político[4], cena enunciativa[5]. Segundo o semanticista uma forma funciona num enunciado, porque este também funciona integrado no texto. Para as análises que integram este trabalho foram mobilizados precipuamente os conceitos de articulação, reescritura e Domínio Semântico de Determinação.

A articulação é "o procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas" (GUIMARÃES, 2009, p. 03). Ela é subdividida em três modos: dependência, coordenação e incidência. A primeira se dá quando os elementos contíguos se organizam por uma relação que constitui no conjunto um só elemento; a articulação por coordenação toma elementos de uma mesma natureza e os organiza como se fossem um só da mesma natureza de cada um dos constituintes; já a articulação por incidência "é a relação que se dá entre um elemento de uma natureza e outro de outra natureza, de modo a formar um novo elemento" (GUIMARÃES, 2009, p.3).

Por sua vez, o procedimento de reescrituração equivale a redizer o que já foi dito. Aqui uma expressão linguística reporta-se a uma outra já mencionada. De acordo com Guimarães:

> Uma de suas características fundamentais é que ela não é necessariamente uma operação entre elementos contíguos. O que a caracteriza é que ela é uma relação entre elementos à distância, que podem eventualmente estar contíguos (ou seja, a contiguidade não é o elemento que as caracteriza) (GUIMARÃES, 2009, p.53).

---

4. *Político*, em Guimarães (2002, p.15), é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento.

5. Cena enunciativa conforme Guimarães (2002, p. 23), são "especificações locais nos espaços de enunciação" que colocam em jogo,de um lado, o Locutor que aparece predicado por um lugar social, assumindo o papel enunciativo de um locutor específico, a exemplo de locutor presidente, locutor jornalista, etc; e, de outro, os enunciadores que se apresentam como representação da inexistência dos lugares sociais de locutor (cf. GUIMARÃES, 2002, p. 26). Tais lugares têm sua distribuição determinada pela temporalidade própria do acontecimento, formada pelo presente do acontecimento e pelo memorável. De acordo com Guimarães (2002, p. 25) o enunciador pode enunciar, pelo menos, de três modos: a) enunciador individual, que se representa com um lugar que está acima de todos, que retira o dizer de sua circunstancialidade e da história; b) O enunciador genérico que representa o que diz como algo que é dito por todos, coloca seu dizer como o dizer de todos e que também está fora da história; c) o enunciador universal que se apresenta como quem diz algo verdadeiro em relação aos fatos, enquanto representação verdadeira para todos, em qualquer circunstância, ele se mostra também fora da história.

Para o autor uma das características da reescrituração seria que a relação entre o elemento reescriturado e aquele que o reescreve é uma relação transitiva, simétrica e não reflexiva:

> Essa relação (a reescrituração) é uma das que operam os modos de integração dos enunciados com o texto. Ou seja, é uma relação que tem a ver diretamente com o fato de que os enunciados e seus elementos significam em virtude do texto que integram. (GUIMARÃES, 2009, p. 53)

A reescrituração, pois, não opera com a identidade, ou seja, se eu reescrevo a palavra *Zumbi* utilizando o *ele*, essa reescrituração não estabelece uma igualdade porque *ele* não tem o mesmo significado que *Zumbi* no enunciado e vice-versa. Temos aí uma relação não-reflexiva. Conforme o semanticista,

> [...] um conjunto de reecrituraçõe de um elemento linguístico qualquer em um texto, ou conjunto de textos, não é uma classe, não é um paradigma, pois a relação de reescrituração não é uma relação de equivalência, já que não é reflexiva. A característica da rescrituração está ligada a um aspecto fundamental: fazer sentido envolve sempre um diferente que se dá no acontecimento enunciativo. (GUIMARÃES, 2009, p.54)

A reescritura pode acontecer de diferentes modos, tais como: expansão, condensação e repetição[6].

Expansão seria um modo de ampliar o que está dito. Por exemplo o texto que compõem o cordel analisado neste trabalho é uma expansão do que está no seu título; condensação seria quando uma expressão condensa toda a narrativa feita antes. Tais modos de reescrituração podem produzir sentido de maneiras diferentes. De acordo com Guimarães (2009), a reescritura pode produzir uma sinonímia, uma especificação, um desenvolvimento, uma generalização, uma totalização e uma enumeração.

6. Para detalhes sobre outras formas de reescrituração, tais como substituição, elipse, e definição, ver Guimarães (2009).

Sinonímia é quando uma palavra ou expressão é substituída (reescrita) por outra que tenha o mesmo sentido. A especificação acontece quando a reescrituração determina o reescriturado pela expressão que o reescritura. Reescrituração por desenvolvimento se dá quando uma expressão ou palavra é desenvolvida no decorrer do texto. E ainda temos a generalização, que é quando uma palavra condensa todo um enunciado. Segundo o autor, a relação de determinação seria a relação fundamental de produção de sentido no acontecimento da enunciação. Enfim, quando ocorre por enumeração, a reescritura funciona como as partes coordenadas de um todo. Podendo acontecer por repetição ou acumulação, que é quando a um elemento se acrescentam outros por meio do acúmulo de palavras. De acordo Guimarães (2009, p. 10) "a enumeração apresenta um conjunto de expressões como modos de apresentar cada um dos aspectos que juntos formam uma unidade de sentido".

Por fim, o Domínio de Determinação Semântico (DSD) é usado para representar o sentido das palavras. Segundo Guimarães (2007) uma expressão determinará outra na medida em que esta se apresenta como por ela é determinada pela enunciação. Essa determinação se faz fundamental para o sentido de uma expressão linguística:

> [...] as palavras significam segundo as relações de determinação semântica que se constituem no acontecimento enunciativo. Ou seja, são relações que se constituem pelo modo como se relacionam com outras num texto, no sentido que dou para o texto e que desenvolverei mais à frente. (GUIMARÃES, 2007, p.80)

Com isso, ao dizer qual é o sentido de uma determinada palavra, estabelece-se o seu DSD, que seria as relações construtoras de sentido de uma palavra e a análise de uma expressão. De acordo com o autor, ele representa a interpretação do processo de análise e é utilizado para explicar o sentido de uma palavra num corpus específico.

O livreto de cordel: tradição nordestina

Segundo Iennaco (2014), cordel chega ao Brasil no período da colonização, em Salvador, Bahia. E , por não seguir o modelo vigente que na época era adotado pelo que seria a alta expressão da cultura letrada, foi alvo de muitas críticas. Em geral, os cordelistas eram pessoas desprovidas das elites financeiras. Esse foi um fator para que os ocupantes da elite intelectual vissem a literatura de cordel como algo inferior. Sobre a nomeação cordel a autora afirma que

> A simplicidade e o cunho popular que acompanham o cordel já se evidenciam desde o próprio nome: corda muito delgada, cordão, guita, barbante...outros complementos colaboram: o local onde se vendem os folhetos (feiras, mercados, romarias, praças públicas, portas de engraxataria, etc.) e o fato de se disporem enfiados no barbante, encarreirados e suspensos no cordel. (IENNACO, 2014, p.14)

Para os cordelistas, que vendiam os livrinhos em feiras presos em barbantes, os livrinhos eram chamados de “folhetos de feira” ou “folhetos”. O termo “Literatura de Cordel” apareceu no meio acadêmico por aqueles que estudavam tal gênero.

De acordo com Matos (2007), a nomeação “literatura de cordel” chegou até nós por meio de Portugal, no século XVII. Conforme a autora, essa denominação, aqui no Brasil, só era conhecida pela classe intelectualizada, que tinha acesso às manifestações literárias e culturais ibéricas. Os próprios cordelistas desconheciam tal nome, e só ficaram sabendo depois de um período, após a popularização do termo.

O cordel, de acordo com Iennaco (2014), veio de uma poesia que trata do cotidiano e canta em versos a vida do povo. Os personagens que mais aparecem nesta literatura são ligados “ ao cangaço, à religião, ao cotidiano sertanejo, às crenças locais, narrando histórias, sobre beatas, soldados, o diabo, Jesus e lampião” (p. 16)

O cordel tem como característica a diversidade de assuntos abordados. Podemos encontrar releituras de clássicos, abordagens de temas históricos ou religiosos, por exemplo. Batista (1997, *apud* COSTA, 2010), ao analisar as produções de dois cordelistas encontrou os seguintes temas versados:

> 1.Temas Tradicionais: a) romances e novelas; b) contos maravilhosos; c) estórias de animais; d) anti-heróis: peripécias e diabraduras; e) tradição religiosa; 2. Fatos circunstanciais ou acontecidos: a) de natureza física: enchentes, cheias, secas, terremotos, etc.; b) de repercussão social: festas, desportos, novelas, astronautas, etc; c) cidade e vida urbana; d) crítica e sátira; e) elemento humano: figuras atuais e atualizadas (Getúlio, ciclo do fanatismo e misticismo, ciclo do cangaceirismo, etc.), tipos étnicos e tipos regionais, etc.; 3. Cantorias e pelejas. (BATISTA, 1997, p.10 *apud* COSTA, 2010, p.4)

Os poemas de cordel apresentam características específicas com relação a sua forma. São produzidos, mais popularmente, em sextilhas (estrofes com seis versos), setessilábicas com esquema rítmico *abcbdb*, em quadras (estrofes com quatro versos) os poemas em dez versos (EVARISTO, 2001, p. 122). Os romances são classificados de acordo com o número de páginas, sendo assim: romance (24, 32, 48 ou 64 páginas), o folheto (8, 16 ou 4) e a folha volante (avulsa). A estrutura do texto é dividida nos seguintes momentos, de acordo com Evaristo (2001, p. 124): 1) uma situação inicial de equilíbrio; 2) a degradação da situação; 3) a constatação do desequilíbrio; 4) a tentativa de resgate do equilíbrio da situação inicial; 5) a volta do equilíbrio inicial.

A autoria dos cordéis é, em muitos casos, vista como um problema. Como grande parte dos cordelistas vendiam seu trabalho nas ruas e de maneira autônoma, acabavam tendo a autoria do seu trabalho roubada. Para assegurar que o seu nome estaria atrelado ao seu trabalho, alguns artistas faziam uso do acróstico, que é uma poesia em que as primeiras letras de cada verso formam uma palavra, em sentido vertical, como no caso seguinte, com o acróstico de ALMEIDA:

A sorte pintou o drama,
Lentamente, como um giz;
Mesmo sendo barulhento,
Evaristo foi feliz.
Isso fez sem ter orgulho:
Deixou de comprar barulho
Assim seu destino quis![7]

Em outros casos, segundo Matos (2007), o nome do autor ficava no alto da capa do livreto de cordel e, em seguida, o nome do editor e o título da história. Entretanto, isso nem sempre acontece. Em algumas situações há apenas o nome do editor como editor proprietário e em outros momentos, apenas o nome do autor, sem data, local ou editor.

Análises de excertos de um cordel

Para nossa análise selecionamos um excerto do livreto de cordel *Zumbi: um sonho de igualdade*, da cordelista Josineide Dantas (s.d.). Vejamos:

Excerto 1a
Pois zumbi contrariado
Insurgiu contra seu tio
Comandando o quilombo
Que Ganga Zumba destituiu
Chefiando os mocambos
Ele fez logo uns escambos
A liderança assumiu

Excerto 1b

7. Trecho de *O comprador de barulho*, de Manoel D´Almeida Filho (1976 *apud* EVARISTO, 2001, p.126).

Todos se reintegravam
Em uma corrente forte
Na luta por liberdade
Eles buscavam a sorte
Contra o poder opressor
Com saber de professor
Rei Zumbi enfrenta a morte

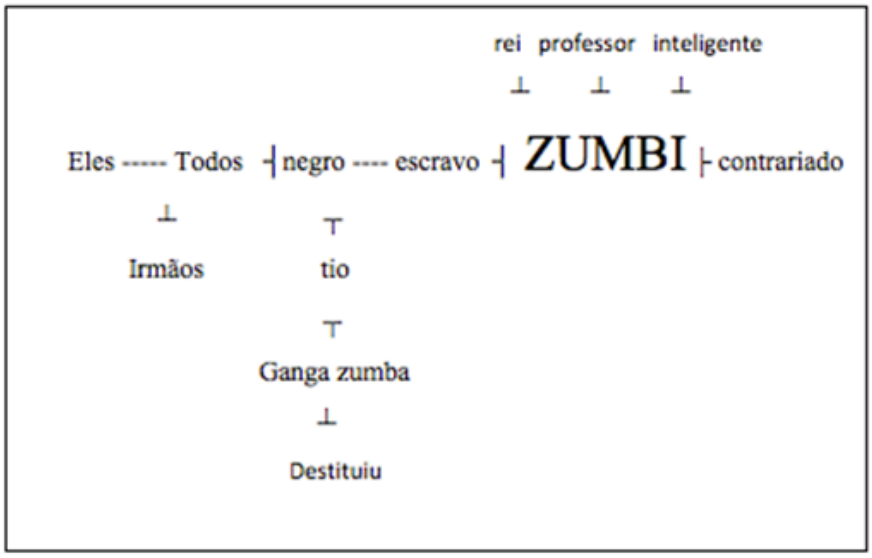
Excerto 1c
Zumbi era um negro
Um rei muito inteligente
Seus irmãos ele treinou
E educou muita gente
Teve louvores e glória
As mulheres na história
Fez parte do contingente.
(DANTAS, s.d, p.23)

Em (1a), *Zumbi*, articulado com a palavra *contrariado,* é reescrito por *seu* que aparece próximo a palavra *Tio* que, por sua vez, aparece reescrito por definição em *Ganga Zumba*, que foi o líder anterior à Zumbi, sendo que a palavra *destituiu* está articulada a *Ganga Zumba*. Na sequência, destacam-se as articulações das expressões *Comandando...* e *Chefiando...* com o verbo *Insurgiu.* E, na expressão *a liderança assumiu*, tem-se *Zumbi* reescrito por elipse. E na penúltima estrofe *Zumbi* vem reescrito por *ele*.

Na estrofe seguinte (1b) os versos *todos se reintegravam/ em uma corrente forte/ na luta por liberdade/ eles buscavam a sorte* podemos encontrar reescrituras da palavra *negro* [cf. estrofe anterior a 1a] nas palavras *todos* e *eles*. Por sua vez, *reintegravam, corrente forte* e *na luta por liberdade* estão articulados a *todos* e *buscavam a sorte* vem articulada a *eles*. *Zumbi (1a)* é reescrito por *Rei Zumbi*, que, por sua vez, está articulado a *expressão enfrenta a morte*. A esta expressão temos articuladas duas outras, caracterizadoras de Zumbi enquanto rei: *Contra o poder...* e *Com saber de professor...*

A última estrofe (1c) reescreve *Zumbi* por meio das palavras *negro* e *rei*. Sendo que a primeira palavra seria uma reescritura por definição e, ao mesmo tempo, está articulada a palavra *Zumbi*. E, neste sentido, Zumbi sendo negro também seria um escravo e, como é apresentado na outra reescritura, ele seria o rei dos negros (escravos). Articulada a *rei* está *inteligente*. No verso *seus irmãos ele treinou*, *seus irmãos* reescreve *negros*, que, por serem escravos e, portanto, estarem lutando em prol de uma mesma causa estão ligados. Aqui também há a palavra *ele* que reescreve *Zumbi* e, articulada a essa palavra temos *treinou*. Em *e educou muita gente/ teve louvores e glória* há uma reescritura por elipse de *Zumbi*. Articulada a tal palavra estão *educou*, *louvores* e *glória.*

Em síntese, tais funcionamentos de sentido podem ser visualizados no seguinte DSD:



Nesse domínio semântico de determinação (DSD), que resume os sentidos da palavra *Zumbi*, pode-se notar que ela é determinada diretamente determinada por: *rei*, *professor*, *inteligente*. Ressaltamos que a palavra inteligente aqui faz referência à criação que Zumbi teve acesso, que foi diferente dos demais. Ele foi criado por um Padre que o ensinou latim dentre outras coisas, ou seja, Zumbi era letrado. Já *negro* estabelece uma relação de sinonímia com *escravo* e está determinada pelas palavras *todos*, *eles* e *irmãos*. Por sua vez as palavras tio e negro determinam Ganga Zumba, que se privou de comandar o quilombo.

Considerações finais

Para compor o presente trabalho laçamos mão dos estudos sobre articulação e reescrituração de Guimarães (2009), com o objetivo de perceber os sentidos de *Zumbi* em um romance de cordel, que é um gênero literário muitas vezes marginalizado pela literatura clássica e que possui suas raízes na cultura nordestina.

Pelo exposto, pode-se afirmar que o cordel que compôs nosso *corpus* apresenta Zumbi como um escravo/negro que foi o rei dos moradores do Quilombo dos Palmares. E que por ter tido acesso à uma educação letrada e diferente da dos demais era visto como inteligente e até mesmo professor pelo/para os demais. Com isso, o locutor cordelista o apresenta como aquele que não apenas liderou, mas foi rei de um povo, que era os seus irmãos escravos.

Referências

COSTA, Polyanna Paz de Medeiros. A contribuição do cordel no processo da aprendizagem de alunos do 9º ano na escola pública municipal de Novo Lino. In: Anais do Encontro de pesquisa em educação de Alagoas, v, 2010. Maceió: 2010. p. 1-13. Disponível em <http://docplayer.com.br/7000298-A-contribuicao-do-cordel-no-processo-de-aprendizagem-de-alunos-do-9o-ano-na-escola-publica-municipal-de-novo-lino.html> Acessado em 03 de junho de 2017.

DANTAS, Josineide. *Zumbi um sonho de igualdade*. Aracaju: Edição do Autor, s.d.

DIZIOLI, Irene Gloe. *Literatura de cordel: letra, imagem e corpo em diálogo*. Dissertação de mestrado em Literatura e Crítica Literária - Pontifica Universidade Católica em São Paulo, São Paulo, 2009.

EVARISTO, Marcela Cristina. *O cordel em sala de aula*. 2001.

GARCIA**,** P. *O cangaço no cordel e a constituição de uma identidade regionalista pelo migrante nordestino (1950-1980)*. Dissertação de mestrado em História Social - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido*. Campinas: Pontes, 2002. Edição original: 1995.

GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Editora pontes, 2002.

GUIMARÃES, E. MOLLICA, M. C. A. *A palavra forma e sentido*. Campinas: Pontes Editores, RG Editores, 2007.

GUIMARÃES, E. A Enumeração: funcionamento nunciativo e sentido. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, v. 1, n. 51, p. 49-68, jan./jun. 2009.

GUIMARÃES, E. *Análise de texto* – procedimentos, análise, ensino. Campinas: Editora RG, 2011.
IENNACO, Juliana de Paula. *Cordel: um levantamento crítico, histórico e cultural.* 94 p. [Dissertação de mestrado em Letras]. Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
MATOS, Edilene. Literatura de cordel: a escuta de uma voz poética. *Revista Cultura Crítica*, v .6, n. 2, jul/ago, 2007. Disponível em <http://www.apropucsp.org.br/revistas/revista-cultura-critica>. Data do acesso em: 07 de setembro de 2017.

SESSÃO TEMÁTICA

A CORRUPÇÃO EM NÚMEROS NOS PARTIDOS BRASILEIROS: MEMÓRIA E EFEITOS DE VERDADE

CIRO PRATES[1]
MARIA DA CONCEIÇÃO FONSECA-SILVA[2]

Introdução

Neste trabalho, apresentamos resultados parciais de pesquisa desenvolvida no campo multidisciplinar da memória no Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso (GPADis), do Laboratório de Pesquisa em Análise de Discurso (LAPADis).

O problema de pesquisa que deu origem a este trabalho é um desdobramento dos trabalhos de Fonseca-Silva (2009), Viggiato (2012), Machado (2013), Oliveira (2013, Barbosa (2014), Santos (2016), Brito (2016), Costa (2018), Luz (2018), Pinto (2017), desenvolvidos pelo GPADis. Buscamos identificar efeitos de verdade nas séries de escândalos de corrupção que envolvem políticos no Brasil no período de redemocratização e efeitos de verdade no conjunto de processos e investigações em curso que envolvem indivíduos que se subjetivam na posição de sujeito parlamentar tanto da Câmara dos Deputados quanto do Senado Federal no Brasil.

Materiais e Métodos

No tocante à abordagem, operamos um gesto de interpretação quantitativo e qualitativo, tanto na construção do arquivo analítico quanto na construção do *cor-*

---

1. Doutorando em Memória: Linguagem e Sociedade pelo PPGMLS da UESB e bolsista CAPES. Membro do GPADis.

2. Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora Titular/Pleno da UESB, onde atua como professora pesquisadora do quadro permanente do PPGLin e do PPGMEMORIALS. Co-editora do periódico Estudos da Língua(gem). É líder do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso; (GPADis/Uesb/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Estudos da Língua(gem) (GPEL/Uesb/CNPq). Pesquisadora nível 2 do CNPq.

pus discursivo, que contém as sequências discursivas selecionadas para a análise. Em relação aos objetivos, a pesquisa foi descritiva/interpretativa. E quanto aos procedimentos, a análise discursiva parte do número de políticos que se subjetivam na posição de sujeito corrupto por meio de práticas de crimes de corrupção.

O arquivo analítico foi constituído de dois bancos de dados disponíveis na rede mundial de computadores, que apresentam textos com informações retiradas de tribunais. O primeiro desses bancos de dados faz parte do projeto *Ranking dos Políticos*. O segundo foi constituído por textos acessíveis por meio da ferramenta *Vigie Aqui*. Todas as informações contidas em ambos os bancos de dados são públicas e podem ser verificadas/confrontadas com base nas fontes apresentadas e nos números dos processos listados. O *corpus* discursivo foi constituído de sequências discursivas, aqui entendidas como tabelas e quadros elaborados a partir dos dados extraídos do arquivo analítico, bem como de formulações linguísticas selecionadas do mesmo arquivo. Tomamos emprestados da Análise de Discurso os conceitos de arquivo analítico e de *corpus* discursivo para fazer operar neste trabalho.

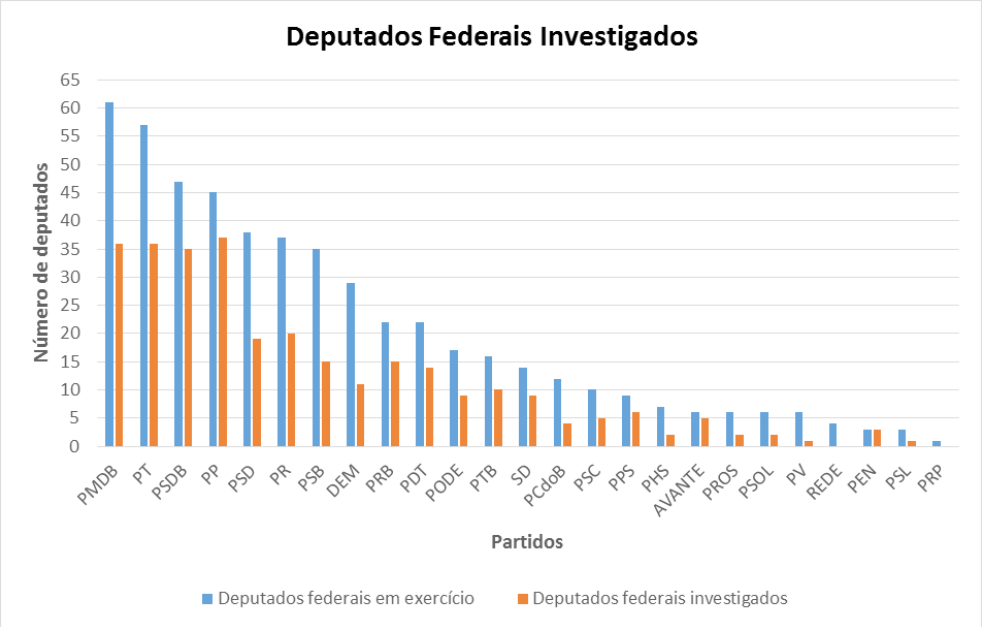
Retomamos a pesquisa de Fonseca-Silva (2007a; 2007b) sobre redes de memória para indicarmos, neste trabalho, efeitos de verdade e de memória nas sequências discursivas do corpus analítico. Memória e verdade, aqui, são compreendidas a partir de pressupostos teóricos foucaultianos. Em relação ao conceito de domínio de memória, retomamos a descrição que Foucault ([1969] 2012a) apresenta em *A arqueologia do saber* acerca do seu método de trabalho. Nessa obra, o filósofo define domínio de memória e explica seu funcionamento. Trata-se, em síntese, de um conjunto de formulações dispersas e estranhas entre si, mas que, por serem ligadas por regras de existência comuns a todas elas, formam um domínio de memória. Nesse sentido, compreendemos a regularidade de práticas como sendo efeito de memória produzido pelo funcionamento de um domínio de memória. Por sua vez, o conceito de verdade está relacionado à discussão que Foucault ([1974] 2011b; 2014c) realiza sobre a rede de coerções e de dominações no qual o jogo da verdade se insere. Assim, analisamos as sequências discursivas referentes às práticas do sujeito corrupto no interior dessa rede, como parte do jogo de verdades que coexistem e se enfrentam no conflito das estratégias.

Resultados e discussões

Fizemos um comparativo entre os partidos para identificar efeitos de verdade e de memória com base em sequências discursivas referentes a deputados que são alvos de processos. Iniciamos esta etapa perfilando todos os números relativos às práticas delitivas ou de infringência à norma que são atribuídas a deputados federais e senadores em exercício em novembro de 2017 a partir das sequências discursivas encontradas na pesquisa.

O Gráfico 1, indica, em azul, o número de deputados federais em exercício por cada partido e, em laranja, o número de deputados federais dos respectivos partidos que estão sendo investigados.

Gráfico 1. Deputados Federais investigados



Do conjunto de 513 deputados em exercício no momento da pesquisa, 296 deputados são alvos de investigações por práticas relacionadas à corrupção. Esse número representa aproximadamente 58% do total de deputados federais. O gráfico 1, indica que apenas dois partidos, REDE e PRP, não possuíam deputados federais alvos de investigações ou de processos por corrupção. O gráfico indica ainda a produção de um efeito de verdade de que 92% dos partidos em atividade na Câmara

são formados por agentes políticos que, por meio de práticas corruptas, se subjetivam no lugar do sujeito corrupto.

No Senado, 4 partidos não possuíam senadores alvos de investigações. Esses partidos representam um conjunto com apenas 4 senadores, visto que cada um contava com somente um senador em exercício no momento em que a pesquisa foi realizada. Desse modo, do total de 80[3] senadores que representam partidos políticos no Senado, 76 fazem parte de partidos com parlamentares investigados por corrupção no Senado – isso representa 95% do total.

Se levarmos em conta os partidos da Câmara com deputados envolvidos em corrupção, esse número chega a aproximadamente 99%, na medida em que apenas 1 senador entre 80 estaria em um partido no qual não há investigados nem na Câmara dos deputados, nem no Senado. A análise mostrou que somente o REDE não mantinha, em seus quadros na Câmara e no Senado, parlamentares envolvidos com corrupção. Mais uma vez, cabe lembrar que o REDE foi criado após as eleições de 2014 e, atualmente, representa um conjunto total de 3 parlamentares na Câmara e no Senado: são 2 deputados e 1 senador.

Somados todos os parlamentares do Congresso representando partidos políticos, estamos diante de um conjunto com 593 parlamentares. Deste total, apenas os 3 parlamentares do REDE não estão em um partido com deputados ou senadores acusados de corrupção. Dessa forma, a porcentagem de parlamentares atuando por partidos com congressistas investigados por corrupção chega a 99,5%.

Esses números produzem um efeito de verdade que indica que a práticas de corrupção é comum dentro dos partidos. Deputados e senadores contra os quais não há qualquer imputação de prática delituosa atuam ao lado de correligionários contra os quais há uma enormidade de acusações por práticas relacionadas à corrupção, como corrupção passiva, improbidade, fraudes em licitações, peculato, associação criminosa etc.

Os dados indicam um efeito de memória de enredamento entre todos os partidos no Congresso no que tange à corrupção. Mesmo onde não foi constatada a

3. No Senado, há um total de 81 senadores. Como o senador Reguffe não representa partido político, os partidos contam com 80 representantes na referida casa legislativa.

presença de deputados federais investigados por corrupção, encontramos uma espécie de trama na qual todos os partidos acabam sendo envolvidos. A visão do conjunto dessa trama possibilita identificar um efeito de verdade no qual a corrupção alcança os partidos como uma mácula, manchando suas imagens, como se transitasse entre eles – tal qual uma patologia que se espalha no interior de órgãos que, por sua vez, constituem um determinado corpo.

Considerações finais

As regularidades das práticas delituosas por meios das quais parlamentares se subjetivam na posição de sujeito corrupto identificadas nas sequências encontradas nos referidos bancos de dados produzem efeitos de memória na medida em que fazem parte de um mesmo domínio de memória. O conjunto das séries de congressistas reeleitos e comparados com o número de congressistas que são alvos de investigações produzem um efeito de memória de que as práticas de corrupção nos partidos políticos em atividade na Câmara tem longa duração, atravessam mandatos e se estendem para além de governos. Segundo informações da Câmara, 273 deputados federais foram reeleitos em 2014. No total, 304 dos eleitos em 2014 já tinham exercido o mandato anteriormente. Destes, 172 são investigados. Isso significa que aproximadamente 57% dos deputados federais que já exerceram dois ou mais mandatos são investigados por corrupção.

Referências

BARBOSA, L. C.. *Mídia e discursividade*: Dilma, Lula, radicais do PT e corrupção. 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2014.

BRITO, E. J. *Memória discursiva e efeitos-sentido de divisão do Brasil em processos de eleições presidenciais.* 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

COSTA, T. D. L. *A posição de sujeito réu no acontecimento discursivo do Impeachment de Dilma Rousseff*. 2018. 95 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

FONSECA-SILVA, M. C. Mídia e lugares de memória discursiva. In: _____; POSSENTI, Sírio (Org). *Mídia e redes de memória*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007a, p. 11-37.

_____. *Poder-saber-ética nos discursos do cuidado de si e da sexualidade*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007b.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. Funcionamento discursivo e cenas validadas de escândalos na esfera do poder político. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 193-203, set.-dez. 2009.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012ª. Edição original: 1969.

_____. *A verdade e as formas jurídicas.* Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011. Edição original: 1974.

_____. *Aulas sobre a vontade de saber:* curso no Collège de France (1970-71) . São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

LUZ, Milca Borges. *Efeitos de sentido na circulação-confronto de formulações da Sessão de Admissibilidade do Processo de Impeachment de Dilma Rousseff*. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

MACHADO, Marcelo Nogueira. *Memória, relações de poder e corrupção política no Brasil:* o escândalo do mensalão como acontecimento discursivo. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2013.

SANTOS, Glauber Lacerda. *Corrupção, memória e o ato de julgar:* o senso de justiça e o espírito de vingança no caso Collor de Mello. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2016.

VIGGIATO, K. D. *Memória, corrupção e o acontecimento discursivo PC Farias espetacularizado na mídia.* 2012. 81 f. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2012.

SESSÃO TEMÁTICA

A POSIÇÃO DE SUJEITO RÉU NO IMPEACHMENT DE DILMA ROUSSEFF

THAIANE DUTRA LUZ COSTA[1]
MARIA DA CONCEIÇÃO FONSECA-SILVA[2]

Introdução

Neste trabalho, resultados quais sujeitos foram convocados a ocupar a posição de sujeito réu no acontecimento discursivo do Julgamento do *Impeachment* de Dilma Rousseff, na Sessão Extraordinária, que ocorreu do dia 25 ao dia 31 de agosto de 2016, no Senado Federal. A posição de sujeito réu a que nos referimos não é aquela daquele que foi acusado juridicamente, ou seja, daquele que juridicamente figura enquanto sujeito passivo do processo, mas daquele que foi acusado e julgado na referida Sessão.

O arquivo analítico foi constituído do livro de 688 páginas, publicado pelo Senado Federal, em que consta a transcrição de todo o procedimento oral da Sessão Extraordinária de Julgamento do Processo de *Impeachment*. Do arquivo, selecionamos sequências discursivas (SDs) que constituem o *corpus* discursivo. Na análise das SDs, mobilizamos pressupostos do quadro teórico da Análise de Discurso (AD), entendendo como Orlandi (1998, p. 10) que só uma parte do dizível é acessível ao sujeito e que "com a escuta o analista poderá ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de "suas" palavras."

---

1. Mestre em Linguística pela UESB. Participa do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso (GPADis/Uesb/CNPq), onde desenvolve pesquisa em Análise de Discurso. Foi bolsista Capes.

2. Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora Titular/Pleno da UESB, onde atua como professora pesquisadora do quadro permanente do PPGLin e do PPGMEMORIALS. Co-editora do periódico Estudos da Língua(gem). É líder do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso; (GPADis/Uesb/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Estudos da Língua(gem) (GPEL/Uesb/CNPq). Pesquisadora nível 2 do CNPq.

O sujeito político Lula e a posição de sujeito réu no processo de *Impeachment* de Dilma Rousseff

Nas sequências discursivas (SDs) analisadas neste tópico, o sujeito político Lula é convocado a ocupar a posição de sujeito réu no acontecimento discursivo do Julgamento do *Impeachment* de Dilma Roussef.

> **(SD01)** O que houve de mais negativo que **o lulopetismo deixa como herança na história brasileira é a legitimação da esperteza malandra**.
> **(SD02) O populismo bolivariano, levantado e muito bem defendido pela Presidente afastada Dilma Rousseff e seu antecessor Lula**, levou o Brasil a este processo hoje de milhões de desempregados, de inflação, de convívio com aquilo em que a sociedade hoje se viu enganada, iludida, porque foi exatamente assim a campanha eleitoral de 2014, em que o maior processo de estelionato eleitoral foi implantado.

Na SD01, *esperteza malandra* produz efeito de sentido que circula no senso comum sobre Lula e o governo do PT, reafirmado pela expressão *lulopetismo* que expressão *lulopetismo* refere-se a uma ideologia, ou a um sistema político específico em que se segue as diretrizes do que é decidido entre Lula e o PT, como unidade. Nas SDs 02, identifica-se o efeito de sentido de continuidade entre os Governos Lula e Dilma e de que os sucessos do Governo Dilma só foram possíveis por causa do Governo Lula.

Nessas SDs, há um efeito metafórico de que *Dilma é Lula*. Sobre efeito metafórico, Pechêux conceitua que "chamaremos *efeito metafórico* o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse 'deslizamento de sentido' entre *x* e *y* é constitutivo do 'sentido' [...]" (1997 [1969], p. 96).

O efeito metafórico presente na relação Lula-Dilma indica um efeito de sentido de união entre os sujeitos mexe com o espaço do jurídico. O espaço jurídico é um espaço logicamente estabilizado, entretanto, no cruzamento do efeito metafórico de unidade entre Lula e Dilma, no que se refere à posição de sujeito réu no julgamento do Impeachment, esse lugar desloca-se, permitindo que outro sujeito político seja convocado a ocupar aquele lugar, o que nos permite dizer que em verdade, o es-

paço jurídico é apenas aparentemente logicamente estabilizado. No discurso que atravessa a SD01 e a SD02, o sujeito político Lula ocupa a posição de sujeito réu no processo de Impeachment de Dilma Rousseff.

O sujeito político Partido dos Trabalhadores e a posição de sujeito réu no processo de Impeachment de Dilma Rousseff

Nas SDs analisadas neste tópico, o sujeito político PT é convocado a ocupar a posição de sujeito réu no acontecimento discursivo do Julgamento do *Impeachment* de Dilma Roussef.

> **(SD03)** É isto que **o PT está fazendo com o nosso País**: diante do que é inadmissível, **eles agem com tamanha naturalidade**, que até nós, cidadãos comuns, **acabamos nos acostumando com o ilícito**.
> **(SD04)** [...] este País tem **uma Lei de Responsabilidade Fiscal, que também não foi assinada pelo PT, que, então, não se sente na obrigação de cumprir**.
> **(SD05)** A dívida do Brasil... Esse é o maior problema do governo do PT. [...], **o governo do PT gastou um rio de dinheiro e gastou erradamente**: [...].
> **(SD06) A crise em que o governo do PT colocou o Brasil** vai exigir reformas estruturais de base doloridas [e ele está disposto a fazê-lo].
> **(SD07) Votar hoje pela condenação da Presidente afastada** é votar pela esperança de dias melhores, **é votar pelo sepultamento definitivo do projeto de poder autoritário, demagogo e irresponsável do PT**.

A SD03 produz efeitos de sentido que apontam o PT como um partido que se envolve com práticas criminosas, que não respeita as leis, que age de forma quase natural ao praticar atos ilícitos e que engana a população. As SDs 04, 05, 06 e 07 atualizam efeitos de sentido de que o PT não respeita as leis, não sabe gerir a *res* pública, não sabe utilizar o dinheiro público de forma responsável, não respeita os limites da economia, pois tem "projeto de poder" e não de governo.

O discurso sobre um *modo PT de ser* produz sentidos também no entrecruzamento com o discurso de que há uma *postura petista*, há aí uma relação parafrás-

tica sobre a existência de um modo de funcionamento do PT, um funcionamento corrupto que traz como efeito de sentido de consequência a necessidade de que o PT seja julgado, condenado, retirado em definitivo do poder, em qualquer esfera, ou seja, extirpado da vida política, logo, o fim do partido é necessário, seu *Impeachment*, para que o seu *modo de governar* não mais influencie o funcionamento da política brasileira.

Nessas SDs, entendendo como Pêcheux (1997 [1969]) que não existe sentido sem metáfora, a relação entre o sujeito político Dilma e o sujeito político PT retoma sentidos antes estabelecidos, pré-construídos, na perspectiva de serem, em conjunto, Presidente e Partido, os responsáveis pelas imputações feitas formalmente apenas à primeira, o que permite que, tomados um pelo outro nessa relação, sejam ambos convocados a ocupar a posição de réu.

O sujeito político Dilma e a posição de sujeito réu no processo de Impeachment

Dilma Vana Rousseff, primeira mulher a ocupar o cargo de Presidente da República no Brasil, sofreu Impeachment no dia 31 de agosto de 2016, no segundo ano do seu segundo mandato. A acusação formal era prática de crime de responsabilidade, cometido nos termos da Lei nº 1.079/1950, ou a prática do que, usualmente, chamou-se de "pedaladas ficais". Assim, Dilma Rousseff, formalmente, ocupou o lugar de ré naquele processo. Entretanto, discursivamente, o sujeito político Lula e o sujeito político PT foram também convocados a ocupar a posição de sujeito réu, como indicamos nos tópicos 1 e 2. Nesse último tópico, o sujeito político Dilma e a posição de sujeito réu no acontecimento discursivo do *Impeachment*.

> **(SD08)** Nós **não podemos desassociar as pedaladas fiscais**, [...], que caracterizam os crimes que levarão a Presidente Dilma ao afastamento definitivo do seu mandato, **à crise que aflige o povo brasileiro: recessão profunda.**

> **(SD09)** [...] em respeito à Constituição, no cumprimento da lei, que transforma a **Presidente Dilma Rousseff em ré neste processo**. [...], que exige deste Senado Federal justiça diante dos **crimes gravíssimos que foram cometidos pela Presidente Dilma e que levaram o Brasil à mais grave crise econômica da sua história**, [...].
> **(SD10)** Nós não a vemos – **apesar de formalmente a terem trazido aqui como ré – como ré. Tenho certeza absoluta de que, em breve, a unanimidade da população brasileira assim a verá: como uma vítima.**

A SD08 produz o efeito de sentido de responsabilização de Dilma pelas pedaladas fiscais e pela crise econômica pela qual passa o Brasil. Nesse efeito, Dilma é reafirmada na posição de sujeito ré como culpada. As SDs 09 e 10, por sua vez, produzem efeito de sentido de injustiça em relação a Dilma Rousseff. Conforme Orlandi (2007, p. 94), "dizemos o mesmo para significar outra coisa e dizemos coisas diferentes para ficar no mesmo sentido". No jogo parafrástico e polissêmico dessas SDs, há um deslizamento de sentido da posição de sujeito réu como culpado e responsável para injustiçado e vítima.

Considerações finais

Nesse trabalho, apresentamos resultados parciais de um trabalho maior em que discutimos analisamos a posição de sujeito réu no acontecimento discursivo do *Impeachment* de Dilma Rousseff. Muito embora, jurídica e formalmente, a posição de sujeito réu seja ocupada apenas por Dilma Rousseff no processo, discursivamente, na Sessão Extraordinária de Julgamento de Dilma Rousseff, além de Dilma, o ex-Presidente Luís Inácio Lula da Silva e o Partido dos Trabalhadores são também convocados a ocupar essa posição. Discursivamente, os três ocupam a posição de sujeito réu porque são defendidos das acusações que lhes são feitas, e para que haja defesa, é necessário que essa posição seja ocupada.

O fato de tais sujeitos ocuparem essa posição discursivamente não implica dizer que os mesmos assumem a posição de sujeito de culpados. Nos processos de significação e nas tensões entre os lugares de réu-vítima, culpado-inocente, os sujeitos políticos Dilma-Lula-PT são convocados a ocupar a posição de sujeito réu e são

responsabilizados, como um só, enquanto unidade, um sujeito unitário, que ocupa uma posição de sujeito de réu, responsável pela crise econômica-política que atinge o país e que, por isso, deve ser afastado em definitivo do poder.

Referências

ORLANDI, E. P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua**, Campi- nas, 4:9-19, 1998.

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

ORLANDI. E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 8ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (1969). In: GADET, F; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 61-162. Edição Original: 1969.

SESSÃO TEMÁTICA

EFEITO DE MEMÓRIA E DE ESPÍRITO DE VINGANÇA NO PROCESSO DE *IMPEACHMENT* DE DILMA ROUSSEFF

GLAUBER LACERDA SANTOS[1]
MARIA DA CONCEIÇÃO FONSECA-SILVA[2]

Introdução

Neste trabalho, apresentamos resultados preliminares da pesquisa em andamento no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Análise de Discurso (LAPADIS). Analisamos efeitos de memória e efeitos de justiça em funcionamento no processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, considerando-se os aspectos processuais, procedimentais e o juízo de mérito.

O referido processo estendeu-se de 02 de dezembro de 2015 – quando do recebimento da denúncia pelo então Presidente da Câmara Federal, Eduardo Cunha – a 31 de agosto de 2016 – data em que a sentença condenatória da ex-Presidente Dilma foi pronunciada pelo Ministro Ricardo Lewandowski, à época Presidente do Supremo Tribunal Federal e do Processo de *impeachment*.

Materiais e métodos

O arquivo analítico foi constituído de cópias dos principais documentos que constituem os autos, disponibilizadas no sítio do Senado Federal, órgão responsá-

1. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso (GPADis/CNPq) do Laboratório de Pesquisa em Análise de Discurso (LAPADis). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

2. Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora Titular/Pleno da UESB, onde atua como professora pesquisadora do quadro permanente do PPGLin e do PPGMEMORIALS. Co-editora do periódico Estudos da Língua(gem). É líder do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso; (GPADis/Uesb/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Estudos da Língua(gem) (GPEL/Uesb/CNPq). Pesquisadora nível 2 do CNPq.

vel pelo processamento e julgamento do processo de *impeachment* do Presidente da República. O *corpus* discursivo consiste de sequências discursivas extraídas das materialidades discursivas dos autos. Analisamos as materialidades presentes na *Denúncia* oferecida pelos juristas Miguel Reale Júnior, Hélio Pereira Bicudo e Janaína Conceição Paschoal; na *contrariedade ao libelo acusatório*; no *discurso de defesa* da ex-Presidente da República Dilma Rousseff no Plenário do Senado; no *parecer final da Comissão Especial de Impeachment* do Senado; e, finalmente, na *sentença* que formalmente encerrou o processo.

Para fundamentar a análise, mobilizamos pressupostos teóricos tanto do campo da Memória quanto da Análise de Discurso, mais especificamente no que tange a efeitos de sentido relacionados a abuso de memória/esquecimento, a memória do ressentimento e a espírito de vingança. Recorremos, ainda, ao aporte teórico do Direito, principalmente no que se refere às questões relativas ao processo de *impeachment*.

Resultados e discussão

Quando um presidente da República é denunciado pela prática de crimes de responsabilidade, assim designados as infrações político-administrativas previstas em lei e praticadas no desempenho da função, cria-se um contexto de instabilidade política. Se o presidente não consegue manter uma base parlamentar majoritária, nem constituir canais de diálogo com os parlamentares da oposição, não só a governabilidade resta prejudicada como a própria permanência do Presidente da República no cargo pode ser inviabilizada. Isso porque a deliberação sobre a procedência ou improcedência da acusação (juízo de admissibilidade), bem como a decisão terminativa condenando ou absolvendo o presidente (juízo de pronúncia), é competência privativa da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, respectivamente.

O fato de ser um processo que tramita nas Casas Legislativas – que passam a exercer a função atípica de Órgão Judiciário – sempre motivou divergência doutrinária quanto à natureza jurídica do *impeachment*, controvérsia que foi acirrada durante o processo de Dilma Rousseff. Segundo Pinto (1992, p. 139) trata-se de um julgamento político, prolatado por uma instituição política, em razão de causas políticas, instaurado segundo critérios de conveniência política, cuja decisão é irrecorrível ao

Poder Judiciário. E assim foi no caso concreto do processo de Dilma Rousseff, a despeito das posições teóricas contrárias. Em algumas passagens dos documentos aparecem os termos *vingança*, *ódio* e *retaliação* para descrever o que seriam as reais motivações para a deposição de Dilma:

> [...] o Presidente da Câmara não teve nenhum pudor em enviar alguns emissários ao governo para afirmar que caso o governo não "centralizasse" a bancada do PT para somar seus votos contra a abertura do seu processo de cassação, ele promoveria a imediata abertura do processo de *impeachment* proposto por cidadãos vinculados à oposição, como vingança e retaliação (BRASIL, 2016c, p. 583).
>
> Ao erguer como um troféu o afastamento da Presidenta da República, implicitamente confessa o seu desejo de vingança e seu profundo ódio contra aqueles que fizeram com que seus desmandos tivessem fim. Confessa, portanto, a má-fé que propulsionou permanentemente o seu desvio de poder (BRASIL, 2016c, p. 618).

Nessas transcrições o ex-Presidente da Câmara, Eduardo Cunha, é diretamente vinculado a esse espírito de vingança que impulsionou o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, subjetivando-se numa posição de sujeito na qual se subjetivam todos aqueles que apoiam seu afastamento. Essa posição de sujeito é do homem do ressentimento, que segundo Nietzsche (1998, p. 10)

> [...] não é franco, nem ingênuo, nem honesto e reto consigo mesmo. Sua alma olha de través; ele ama os refúgios, os subterfúgios, os caminhos ocultos, tudo escondido lhe agrada como seu mundo, sua segurança, seu bálsamo; ele entende do silêncio, do não esquecimento, da espera, do momentâneo apequenamento e da humilhação própria.

Para Reis (2015, p. 23), o do homem do ressentimento, tal qual descrito por Nietzsche, age para ocultar "[...] sua impotência e sua sede de vingança por trás de uma teia de palavras e conceitos honrados e socialmente legitimados, como a justiça". De acordo com Marton (1990, p. 75) ódio e desejo de vingança são palavras-chave para compreender o ressentimento, de modo que o homem do ressentimento, para vingar-se, imagina e arquiteta o momento em que exercerá sua ira de modo impiedoso e implacável. Nesse sentido, Eduardo Cunha se subjetiva na posição de sujeito ressentido e vingativo, mas se porta de maneira tal que pareça apenas estar cumprindo uma prerrogativa funcional. Essa percepção aparece na contrariedade ao libelo acusatório e no voto em apartado de um grupo de senadores[3] contrários ao *impeachment*:

> [...] o Presidente da Câmara, Eduardo Cunha, começou a navegar de forma cautelosa e ardilosa entre dois mares revoltos. Para a oposição, acenava com a possibilidade de aceitar a denúncia por crime de responsabilidade, desde que recebesse o apoio necessário para obstar o andamento do processo de cassação do seu mandato. Para o governo, enviava emissários que diziam que ele não abriria o processo de *impeachment* solicitado pela oposição, desde que fosse garantido que os Deputados do Partido dos Trabalhadores não votariam contra ele na abertura do processo de cassação. Jogava, assim, com os setores da oposição, ao mesmo tempo em que tentava coagir o governo (BRASIL, 2016c, p. 579).

Ocorre que essas questões – que circulam como excesso de memória em outros lugares, a exemplo da mídia e dos pronunciamentos dos parlamentares na Câmara e no Senado – são silenciadas tanto na *Denúncia* quanto na *Sentença*. Em ambos os documentos a discussão está centrada provar que a ex-Presidente Dilma praticou crimes de responsabilidade, seja pela abertura de créditos suplementares sem autorização do Congresso Nacional, seja pela realização de operações de crédito com instituições

3. Os senadores em questão são: Vanessa Grazziotin (PCdoB/AM), Gleisi Hoffmann (PT/PR), Lindbergh Farias (PT/RJ), Humberto Costa (PT/PE), Telmário Mota (PDT/RR), Fátima Bezerra (PT/RN), Randolfe Rodrigues (REDE/AP) e Kátia Abreu (PMDB/TO).

financeiras controladas pela união (que se convencionou chamar *pedaladas fiscais*). No libelo acusatório e no dispositivo da sentença encontra-se, respectivamente:

> O conjunto probatório, formado pela prova documental, testemunhal e pericial, é contundente. [...] Com fulcro nesse conjunto probatório, bem como no processo detalhado e garantista em que as provas foram colhidas, os denunciantes reiteram o pleito de que a denunciada seja submetida a julgamento perante o Plenário do Senado Federal, sendo, ao final, condenada [...] (BRASIL, 2016d, p. 8).
>
> O Senado Federal entendeu que a Senhora Presidente da República DILMA VANA ROUSSEFF cometeu os crimes de responsabilidade consistentes em contratar operações de crédito com instituição financeira controlada pela União e editar decretos de crédito suplementar sem autorização do Congresso Nacional [...] ficando assim a acusada condenada [...] (BRASILe, 2016, p. 6).

O que se depreende da leitura dessas transcrições é o esforço em fazer funcionar um efeito de justiça no processo. A narrativa segue uma lógica: a ex-Presidente foi formalmente acusada, exerceu o contraditório e a ampla defesa, observou-se o rito processual e procedimental e o processo foi conduzido pelo Presidente do Supremo Tribunal Federal. Nesse sentido, seria possível reconhecer um aparente efeito de justiça atuando aí.. Apesar de ser reiterado pela defesa que o Tribunal de Contas da União não alertou a ex-Presidente Dilma para a existência de irregularidades prevista na Lei de Responsabilidade Fiscal, quando tinha a obrigação constitucional de fazê-lo, e de que havia mudado seu entendimento sobre aquelas prática só recentemente, seu o argumento foi sistematicamente desconsiderado:

> A jurisprudência do TCU historicamente admitiu a expedição de decretos que abriam créditos suplementares com base em autorização contida na lei orçamentária anual, enquanto tramitava no Congresso Nacional projeto de lei que visava à alteração da meta de superávit primário prevista na LDO. [...] suas decisões, que alteram entendimentos anteriores não poderiam ter eficácia retroativa, especialmente para justificar a condenação da Presidenta da República por crime de responsabilidade (BRASIL, 2016f, p. 46).

Assim, o exercício do contraditório pela ex-Presidente Dilma foi mitigado, pois não influenciou o provimento jurisdicional, ou seja, não contribuiu efetivamente para que a decisão de mérito fosse justa (cf. FREITAS, 2013, p. 125). Além disso, sentença de mérito é soberana e definitiva, não podendo ser revisto pelo Supremo Tribunal Federal, ainda que se reconheça fundamentação jurídica insuficiente para a condenação (ALEXANDRINO; PAULO, 2015; LENZA, 2011). Diante disso, pode-se afirmar que a supremacia da vontade política mitigou o efeito de justiça, convertendo-o em efeito de espírito de vingança, pois como afirma Ricoeur (2008, p. 251), o espírito de vingança ressurge à custa do senso de justiça, mesmo que este tenha como objetivo suplantar a vingança. Segundo o autor, isso acontece porque aqueles que são partidários das medidas de represália exercem diretamente a vingança em proveito próprio. A ex-Presidente expressa isso nos seguintes termos:

> Tem-se afirmado que este processo de *impeachment* seria legítimo porque os ritos e prazos teriam sido respeitados. No entanto, para que seja feita justiça e a democracia se imponha, a forma só não basta. É necessário que o conteúdo de uma sentença também seja justo. E no caso, jamais haverá justiça na minha condenação (BRASIL, 2016b, p. 20).

Dessa forma, a inocência ou culpa do presidente pode depender não tanto das provas, mas da versão apresentada por aqueles que controlam a narrativa, de modo que é possível o uso meramente político do *impeachment*, como expressão de um espírito de vingança. No episódio envolvendo a presidente Dilma Rousseff era previsível o desfecho do processo, haja vista que não dispunha do apoio da maioria do Congresso. Essa manipulação da memória age "modelando a identidade dos protagonistas da ação ao mesmo tempo que os contornos da própria ação" (RICOEUR, 2007, p. 98).

Considerações finais

Os resultados das análises preliminares apontam para a confirmação da hipótese de que, no processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, tomando como referência os principais documentos que constituem os autos, ocorreu um funcionamento abusivo da memória/esquecimento, como estratégia de produção de verdade de uma narrativa oficial, para construir o fundamento jurídico de afastamento da presidente e, ao mesmo tempo, silenciar as motivações políticas para sua deposição. Indicam, ainda, que o efeito de insuficiência de memória na narrativa processual decorre do efeito de memória do ressentimento e, consequentemente, do efeito de espírito de vingança política que são constitutivos do processo de deposição da ex-presidente.

Referências

ALEXANDRINO, Marcelo; PAULO, Vicente. *Direito administrativo descomplicado*. 19. ed. São Paulo: Método, 2011.

BRASIL, 2016a. *Rádio Câmara. Reportagem especial*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/reportagem-especial/508295-impeachment-%e2%80%93-todos-os-presidentes-ja-foram-alvos-de-pedidos-de-impedimento-bloco-5.html>. Acesso em: Mai. 2018.

BRASIL, 2016b. *Discurso de defesa de Dilma no Plenário*. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/08/29/veja-a-integra-do-discurso>. Acesso em: Mar. 2017.

BRASIL, 2016c. *Contrariedade ao libelo*. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=198541&tp=1>. Acesso em: Mar. 2017.

BRASIL, 2016d. *Libelo acusatório*. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=198410&tp=1>. Acesso em: Mar. 2017.

BRASIL, 2016e. *Sentença do impeachment*. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/08/31/veja-a-sentenca-de-impeachment-contra-dilma-rousseff >. Acesso em: Mar. 2017.

BRASIL, 2016f. *Relatório final da CEI 2016*. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=198198&tp=1>. Acesso em: Mar. 2017.

FREITAS, José Lebre de. *Introdução ao Processo Civil: Conceito e princípios gerais à luz do novo código*. 3. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2013.

LENZA, Pedro. *Direito constitucional esquematizado*. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MARTON, scarlett. *Nietzsche*. Das forças cósmicas aos valores humanos. São Paulo: Brasiliense, 1990.
NIETZSCHE, Friedrich. Genealogia da Moral. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
PINTO, Paulo Brossard de Souza. *O Impeachment*: aspectos da responsabilidade política do Presidente da República. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1992.
REIS, Érika Figueiredo. *Justiça e espírito de vingança*. O que se quer quando se pede por justiça e o ressentimento do homem atual. Curitiba: Juruá, 2015.
RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.
_____.*O justo*: a justiça como regra moral e como instituição. São Paulo: WMF Martins fontes, 2008a. v. 1.

SESSÃO TEMÁTICA

EFEITO DE MEMÓRIA E EFEITOS DE SENTIDO NA OPERAÇÃO DA POLÍCIA FEDERAL O QUINTO DO OURO

ELLEN FRÓES ALMEIDA SENA GOMES[1]
MARIA DA CONCEIÇÃO FONSECA-SILVA[2]

Introdução

A corrupção no Brasil tem sido pauta recorrente nas diversas produções midiáticas, notadamente com o advento da abertura política e da constituição da nova democracia brasileira, no final da década de 1980, que pôs fim aos 25 anos de ditadura militar (FONSECA-SILVA, 2009). Recentemente, mais precisamente a partir de março de 2014, no contexto das investigações executadas pela Operação Lava Jato, sob condução da Polícia Federal, esquemas de corrupção política têm ocupado parte significativa do trabalho da imprensa.

Um dos desdobramentos da referida Operação refere-se às investigações envolvendo o Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro – TCE/RJ. As investigações em questão, batizadas de "Operação O Quinto do Ouro", identificaram um esquema de propina que contava com a participação de cinco dos sete conselheiros dessa Corte de Contas. Essa Operação teve início a partir das delações premiadas de ex- executivos das empreiteiras Odebrecht e Andrade Gutierrez que relataram ao Ministério Público Federal (MPF) pedido de propina pelo conselheiro Jonas Lopes, quando exercia a Presidência do TCE-RJ. Após as citações, Lopes fechou acordo de

1. Mestranda em Memória pelo PPGMLS da UESB. Graduada em Direito pela UESB. Membro do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso (GPADis/CNPq) do Laboratório de Pesquisa em Análise de Discurso (LAPADis)

2. Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora Titular/Pleno da UESB, onde atua como professora pesquisadora do quadro permanente do PPGLin e do PPGMEMORIALS. Co-editora do periódico Estudos da Língua(gem). É líder do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso; (GPADis/Uesb/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Estudos da Língua(gem) (GPEL/Uesb/CNPq). Pesquisadora nível 2 do CNPq.

delação premiada. O filho dele, Jonas Lopes de Carvalho Neto, também se tornou colaborador das investigações do esquema que pode ter desviado até 20% de contratos com órgãos públicos para agentes políticos, sobretudo membros do TCE-RJ e da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). Foram alvos de prisão temporária cinco conselheiros do TCE-RJ que, depois que o STJ determinou medidas cautelares como não manter contato com testemunhas e não frequentar a sede do Tribunal, foram postos em liberdade.

Após a conclusão do Inquérito Policial nº 1133 – DF que investigou os cinco conselheiros do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, o Ministério Público Federal ofereceu denúncia contra os envolvidos, por meio da Ação Penal nº 897-DF, cujo teor ainda está em sigilo, até a análise da matéria.

Além da Ação Penal, no dia 16/04/2018, o Ministério Público Federal ingressou com a Ação Civil de Improbidade Administrativa nº 0088523-53.2018.8.19.0001 que tramita na 4ª Vara da Fazenda Pública do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro em desfavor dos cinco conselheiros do TCE-RJ afastados, cujo processo corre em segredo de justiça.

Esse escândalo de corrupção coloca em discussão: i) o critério de indicação de conselheiros do TCE, pois os cinco envolvidos foram indicados por agentes políticos que têm suas contas apreciadas pela Corte de Contas - são ex- políticos, indicados por políticos, para fiscalizar políticos; ii) e a efetividade das instituições de controle no combate à improbidade no serviço público, entre as quais os Tribunais de Contas que são uma estrutura autônoma de poder, destinada a auxiliar o Legislativo no controle externo das contas públicas e, consequentemente, no enfrentamento às práticas de corrupção.

Isto posto, analisamos efeitos de memória e efeitos de sentido produzidos pelas formulações discursivas sobre a operação da Polícia Federal intitulada “O Quinto do Ouro”, e a forma de investidura dos conselheiros do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro.

Material e Métodos

Na pesquisa, mobilizamos princípios e procedimentos da Análise de Discurso (AD), sendo a abordagem qualitativa/quantitativa e o objetivo descritivo-interpretativo (pois em AD não existe descrição sem interpretação). O procedimento adotado foi o de análise discursiva de caso da Operação "O Quinto do Ouro".

O arquivo analítico constituiu-se de; i) notícias sobre o esquema de pagamentos de vantagens indevidas de valores desviados de contratos com órgãos públicos para agentes do Estado do Rio de Janeiro, em especial por membros do Tribunal de Contas do Rio de Janeiro e da Assembleia Legislativa do Estado; ii) dados da ONG "Transparência Brasil" que indicam que os conselheiros do TCE-RJ envolvidos em esquemas de corrupção eram agentes políticos antes da investidura ao cargo na Corte de Contas; iii) e cópias de peças processuais sem a proteção do sigilo que esteja disponíveis nos autos da Ação Penal nº 897-DF e da Ação Civil de Improbidade Administrativa nº 0088523-53.2018.8.19.0001.

Em relação ao *corpus* discursivo priorizamos sequências discursivas (SDs) extraídas do arquivo analítico para análise. Na análise, mobilizamos pressupostos do campo da Memória, da Análise de Discurso e do Direito.

Resultados e Discussão

Os resultados das análises preliminares do *corpus* discursivo apontam para um efeito de excesso de memória sobre a corrupção no TCE-RJ que acendeu uma discussão acerca da forma de investidura dos conselheiros e ministros das Cortes de Contas, porquanto a indicação daqueles que julgarão as contas públicas é realizada pelo Legislativo e Executivo, o que possibilita a parcialidade na atuação daqueles que foram indicados. Isso pode ser observado por meio dos dados da ONG "Transparência Brasil", levantados em 2014, quando 80% (oitenta por cento) dos conselheiros e ministros do erário público, antes de exercerem essas funções, ocuparam cargos eletivos (deputado estadual, federal, senador, prefeito, entre outros).

(SD1) O Tribunal de Contas é um órgão de apoio ao Poder Legislativo. É responsável por fiscalizar a gestão de recursos públicos do estado e dar transparência às ações do governo. Os conselheiros são nomeados pelo governador do estado. (https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/operacao-quinto-do-ouro-nasceu-de-delacao-de-ex-diretor-da-odebrecht.ghtml).

(SD2) Todos os cinco conselheiros presos pela operação quinto do ouro, pela PF, foram eleitos pelos deputados da Alerj. Jonas Lopes, presidente licenciado do Tribunal e responsável pelo acordo de delação premiada que resultou na operação citada, chegou ao cargo após ser indicado pelo então governador Anthony Garotinho. (https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/03/29/com-salario-alto-e-mandato-vitalicio-cargo-de-conselheiro-do-tce-e-um-dos-mais-cobicados-do-rio.htm).

(SD4) - Responsáveis por fiscalizar e julgar o uso de recursos públicos, 80% dos integrantes de tribunais de contas chegaram aos cargos após exercer mandatos eletivos ou altas funções em governos. O levantamento é da ONG Transparência Brasil, que atribui à “forte politização” dessas cortes a ineficiência no controle das atividades de governadores, prefeitos, secretários e outros gestores públicos. (http://domtotal.com/noticia/1139973/2017/04/80-dos-conselheiros-de-contas-vieram-da-politica/).

A SD1 produz o efeito de sentido de corrupção política na Administração Pública, haja vista que o critério de escolha dos conselheiros ignora fatores técnicos e legais, contrariando o que determina a norma jurídica. A SD2 produz o mesmo efeito de sentido, pois indica que os Conselheiros são nomeados pelo Governador do Estado e que os conselheiros presos foram eleitos pelos deputados da Alerj. A SDs 3 indicam que os membros do TCE/RJ se beneficiaram ilicitamente em função do cargo que ocupavam.

Nesse efeito, o critério para a nomeação dos conselheiros das Cortes de Contas afeta o funcionamento e isonomia dos Tribunais de Contas, haja vista que os conselheiros são escolhidos pelo Chefe do Poder Executivo do Estado e, também, por deputados da respectiva Assembleia Legislativa, o que acaba vinculando os conselheiros aos interesses daqueles que os nomearam, a exemplo do que aconteceu no Rio de Janeiro, com a Operação "O Quinto do Ouro". Esse efeito se desdobra no efeito de fragilidade do controle dos tribunais de contas que também podem ser identificados nas SDs 4, 5 e 6:

> (SD4) - O ex-diretor da Odebrecht disse que acertou, então, o pagamento ao ex-presidente do TCE-RJ de R$ 4 milhões, em quatro parcelas de R$ 1 milhão. Em troca, o edital seria aprovado. (https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/operacao-quinto-do-ouro-nasceu-de-delacao-de-ex-diretor-da-odebrecht.ghtml).

> (SD5) - O acordo envolvia o pagamento de R$ 70 mil para cinco conselheiros do tribunal. Segundo Jonas Lopes, o elo entre os conselheiros e os empresários era Picciani, então presidente da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj). (http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-02/ex-presidente-do-tce-rj-diz-que-picciani-era-elo-com-empresarios-de).

> (SD6) - Compra de vaga. A PF já apontou casos até de compra de vaga em tribunal. A Operação Ararath indicou que o conselheiro Sérgio Ricardo de Almeida, de Mato Grosso, pagou R$ 4 milhões ao antecessor no cargo para assumir a cadeira na corte. Ele foi afastado em janeiro por uma decisão judicial. (http://domtotal.com/noticia/1139973/2017/04/80-dos-conselheiros-de-contas-vieram-da-politica/).

Nessas SDs, o efeito de sentido de fragilidade do controle dos Tribunais de Contas é produzido pelo critério de nomeação dos conselheiros como mecanismo de formação desses Tribunais que facilitam o desvio de função da Instituição, por meio de práticas de corrupção.

> (SD7) - O nome da operação é uma referência à figura histórica do "Quinto da Coroa", um imposto correspondente a 20% que a Coroa Portuguesa cobrava dos mineradores de Ouro no período do Brasil Colônia. Uma das mais conhecidas formas de recolhimento ocorria mediante a obtenção de "certificados de recolhimento" pelas casas de fundição. Apesar do rigor na criação de uma estrutura administrativa e fiscal, visando, sobretudo a cobrança dos quintos, o imposto era desviado.

No encontro de uma memória com a atualidade, identificam-se efeitos de memória sobre um agir corrupto por parte de agentes públicos, o que remete ao período colonial, indicando a corrupção como uma prática constante e atemporal na atividade política do país.

Conclusões

As SDs analisadas produzem efeitos de sentido de organização de grandes e complexos esquemas de corrupção (formação de caixa dois, pagamento de propina e lavagem de dinheiro), nos quais empresários, por meio do financiamento ilícito de campanhas eleitorais, conseguem eleger políticos que irão defender seus interesses nos parlamentos, mediante o direcionamento de processos licitatórios e/ou aprovação de emendas orçamentárias.

Outrossim, as sequencias discursivas analisadas indicam efeitos de sentido de desvio de finalidade e de controle dos Tribunais de Contas, decorrente da forma de sua constituição. A Operação "O quinto do Ouro" marca o encontro de uma memória e de uma atualidade sobre a prática de corrupção dos "Quintos" por agentes públicos.

Referências

DOM TOTAL. *80% dos integrantes de tribunais de contas vieram da política*. Disponível em : http://domtotal.com/noticia/1139973/2017/04/80-dos-conselheiros-de-contas-vieram-da-politica/. Acesso: 02 de maio de 2018.

EXCELENCIAS. *Transparência Brasil*. Disponível em: http://excelencias.org.br/docs/tribunais_de_contas.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2018.

FONSECA-SILVA, M. da C. *Funcionamento discursivo e cenas validadas de escândalos na esfera do poder político*. Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 38, p. 193- 203, 2009.

G1. *Presidente e 4 conselheiros do TCE do RJ são presos em operação*. Disponível em: http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/alvos-de-operacao-contra-fraude-no-tribunal-de-contas-do-rj-sao-presos.ghtml. Acesso em 02 Mai. 2018.

GAZETA DO POVO. *Tudo o que sabemos sobre a Operação Quinto do Ouro*. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/tudo-o-que-sabemos-sobre-a-operacao-quinto-do-ouro-4so7pbmi6p127w9mxnk4mn7s4. Acesso em 02 de maio de 2018.

MPF. *Entenda o caso*. Disponível em http://www.mpf.mp.br/para-o-cidadao/caso-lava-jato/entenda-o-caso. Acesso: 02 Mai. 2018.

PÊCHEUX, M. *Papel da memória*. In: Papel da memória/Pierre Achard... [et al.]; tradução e introdução José Horta Nunes. - Campinas, SP: Pontes, 2015. 4ª Edição.
UOL. *Operação da PF mira presidente da Alerj e conselheiros do TCE-RJ*. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/03/29/policia-federal-realiza-operacao-no-rio-de-janeiro.htm. Acesso em: 02 Mai. 2018.

SESSÃO TEMÁTICA

ESTUDO SOCIOFUNCIONAL DA CATEGORIA ADVÉRBIOS: UM OLHAR SOBRE A GRAMATICALIZAÇÃO NOS LOCATIVOS

MIRIAN VALVERDE DE JESUS[1]
VALÉRIA VIANA SOUSA[2]

Introdução

Na tradição gramatical, os advérbios são vistos, a rigor, como uma palavra invariável em gênero e número, que modifica um verbo, um adjetivo ou uma frase, exprimindo tempo, modo, lugar etc. Contudo, na tradição linguística, estudos têm sido realizados nos quais os advérbios locativos são vistos para além dessa função.

Diante dessa perspectiva, propomos um estudo sobre os advérbios, em especial, os advérbios locativos. Do ponto de vista linguístico, hipotetizamos que os advérbios locativos sejam utilizados com outras funções, além da prototípica, referência a lugar, e acreditamos, ainda, que a posição sintática do advérbio na oração favoreça o seu deslocamento semântico. Para esse estudo, contudo, apenas observaremos se os valores do *aí* e do *lá* se distanciam, nas ocorrências analisadas, do valor prototípico de espaço. Do ponto de vista extralinguístico, acreditamos que os advérbios locativos sejam realizados no vernáculo conquistense por homens e mulheres, independente da faixa etária, pois a sua extensão de uso não implica estigma social.

---

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística- PPGLING, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Graduada em Letras Modernas
E-mail: mirianvalverde14@hotmail.com

2. Orientadora da pesquisa. Doutora em Letras (Língua Portuguesa e Linguística) pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários-DELL da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo CNPq.
E-mail: valeriavianasousa@gmail.com

Para sistematizar e fundamentar teoricamente este trabalho sobre a categoria advérbio, em particular, sobre os locativos, propomos um sucinto diálogo entre a Gramática Funcional e a Sociolinguística com foco na variação linguística. Utilizaremos, como princípio maior, os pressupostos da corrente sociofuncionalista, ou seja, a língua sendo compreendida de acordo com as necessidades comunicativas no fator social e, assim, ancoraremo-nos na Sociolinguística, em autores, como: Weinreich, Herzog (1968); Labov (1972); Lucchesi (2004); no Funcionalismo, em autores, como: Cunha, Costa e Cezario(2015), Givón (1979), Hopper (1987), Labov, Neves (2000),Paiva e Scherre (1999)Sousa (2008), Martelotta (2008); e no Sociofuncionalismo em Neves (1997), Tavares (2003), Matos e Silva (2004).

Para a análise, utilizaremos 4 (quatro) entrevistas que fazem parte do *Corpus* do Português Culto de Vitória da Conquista, composto por informantes com mais de 11 anos de escolaridade, estratificados em sexo (masculino e feminino) e nas faixas etárias I (15 a 25 anos), II (26 a 50 anos) e III (mais de 50 anos), constituído pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e Sociofuncionalismo – CNPq (Grupo Janus).

Com esses propósitos, o presente artigo é composto por 7 seções. Após essa *Introdução*, há a seção *Variação linguística no Funcionalismo e na Sociolinguística*, na qual discutimos brevemente as teorias para apresentarmos o Sociofuncionalismo; realizada essa discussão, trazemos a *Abordagem na tradição gramatical e na tradição linguística*, seção na qual apresentamos como o tema advérbios/advérbios locativos tem sido prescrito e descrito nas gramáticas tradicional e linguística, respectivamente; em seguida, trazemos a *Metodologia* adotada, fundamentada nos moldes da Sociolinguística, e expomos a *Análise do dados*, pautada na Sociolinguística, no Funcionalismo e, assim, no Sociofuncionalismo; e, por fim, apresentamos as *Considerações Finais* desta pesquisa, que faz parte de um projeto maior que vem sendo desenvolvido em nível de mestrado, seguidas das *Referências.*

Variação linguística no Funcionalismo e na Sociolinguística

Reconhecer e compreender a heterogeneidade linguística como uma característica inerente a língua é de fundamental importância, visto que o estudo (Sócio) Funcionalista da linguagem constrói esclarecimentos acerca do universo das variações linguísticas produzidas por falantes que permitem a elucidação de fenômenos

de determinadas línguas em seu contexto de utilização.

Nesse sentido, a língua é fator social e de interação e, portanto, acrescida, modificada, intensificada por/pela circulação, utilização que os indivíduos dela fazem a depender do contexto/situação, dos interlocutores envolvidos e/ ou da necessidade de uma maior expressividade.

Segundo Cunha, Costa e Cezario (2015), o Funcionalismo Linguístico contemporâneo difere das abordagens formalistas: Estruturalismo e Gerativismo, primeiro porque concebe a linguagem como um instrumento de interação social e segundo porque seu interesse de investigação linguística vai muito além da estrutura gramatical e, assim, busca no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua.

Sendo assim, um dos pressupostos defendidos pela Linguística Funcional é que, ao estudarmos uma determinada língua, em situações reais de uso, é possível compreender o quanto ela é diversificada adaptando-se às necessidades comunicativas dos falantes, além de estar associada à competência comunicativa.

A gramática funcional considera, dessa maneira, a competência comunicativa, isto é, a capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira interacionalmente satisfatória. (NEVES, 1994, p. 113), ou seja, é a capacidade comunicativa que define o caráter heterogêneo, o qual se molda às práticas interacionalmente satisfatórias.

Weinreich, Labov e Herzog (1968) advogam que a Sociolinguística traz a proposta de um sistema linguístico dinâmico como contraponto às explicações inicialmente dadas a fenômenos de variação, na qual as formas variantes eram consideradas como partes constituintes de sistemas diferenciados que coexistiam na mesma comunidade ou então como alternativas cuja seleção era livre e imprevisível.

Com base nessas descobertas, a Sociolinguística propôs a dissociação entre estrutura linguística e homogeneidade, compreendendo a língua como uma estrutura heterogênea inerentemente variável, sincrônica e diacronicamente, e a variação como passível de descrição sistemática, em função de restrições linguísticas e não -linguísticas. Acrescentam, ainda, que, além de ser uma característica essencial da língua, a variação é também um pré-requisito para a mudança linguística.

Portanto, sendo a Sociolinguística uma corrente da Linguística cujo objetivo é o estudo da língua pautada na correlação entre estrutura linguística e sociedade

e o Funcionalismo uma corrente da Linguística cujo objetivo é observar as novas funções que os itens gramaticais estão desenvolvendo na língua em uso, optamos, a partir das semelhanças entre a concepção de língua heterogênea, estudos realizados nas perspectivas diacrônica e sincrônica e a valorização da língua em uso, em realizar um estudo sociofuncionalista. Dessa forma, da Sociolinguística, traremos a organização do *corpus* em análise, estratificado em sexo, faixa etária e grau de escolaridade, as variáveis linguísticas (estruturais) e as variáveis extralinguísticas (sociais), bem como a análise qualitativa dos dados. Do Funcionalismo, por sua vez, observaremos a função que o item linguístico em estudo, os locativos, tem desenvolvido na língua em uso no vernáculo conquistense e a frequência desse uso.

Abordagem na tradição gramatical e na tradição linguística

Normativamente, os advérbios são classificados pelas Gramáticas Tradicionais como uma palavra invariável em gênero e número, que modifica um verbo, um adjetivo, outro advérbio e até mesmo uma frase, exprimindo tempo, modo, lugar etc. A seguir, apresentaremos sucintamente algumas concepções de quatro gramáticos sobre a definição de advérbios:

Quadro 1: Definições de Advérbios na Tradição Gramatical

BECHARA (2002)	Advérbio é uma expressão modificadora que por si só denota circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.).
CUNHA E CINTRA (1985)	O advérbio é, fundamentalmente, um modificador do verbo.
ROCHA LIMA (1998)	Advérbios são palavras modificadoras do verbo. Servem para expressar várias circunstancias que cercam a significação verbal.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Segundo Bechara (2002, p. 50), além de modificar e denotar circunstâncias, os advérbios desempenham, na oração, a função de adjunto adverbial, como pode ser constatado em: " Aqui tudo vai bem" (lugar e modo); "Hoje não irei lá" (tempo, negação, lugar); e "O aluno talvez não tenha redigido muito bem" (dúvida, negação, intensidade, modo).

Para o gramático, o advérbio é constituído por palavra de natureza nominal ou pronominal e se refere geralmente ao verbo, ou ainda, dentro de um grupo nominal unitário, a um adjetivo e a um advérbio(como intensificador), ou a uma declaração inteira. Observemos:

(01) José escreve bem (advérbio em referência ao verbo)
(02) José é muito bom escritor(advérbio em referência ao advérbio bem)
(03) Felizmente José chegou (advérbio em referência a toda a declaração: José chegou: o advérbio deste tipo geralmente exprime um juízo pessoal de quem fala e constitui a cláusula comentário.

Segundo Rocha Lima (1998, p. 55), além de modificar o verbo e servir para expressar várias circunstâncias que cercam a significação verbal, alguns advérbios, chamados de intensidade, podem também prender-se a adjetivos, ou a outros advérbios, para indicar-lhes o grau, como em: " Muito belo(=belíssimo), vender muito barato(= baratíssimo)".

Interessante perceber que, embora Cunha e Cintra (1985) sinalizem como função dos advérbios a modificação aos verbos, inúmeras vezes, há sentenças nos quais os advérbios, devido a sua especificidade, não acompanham a verbos, mas somente a adjetivos e advérbios, a exemplo do "tão, quão, que, em frases do tipo:

(04) Nunca vi olhos tão LINDOS!
(05) Quão BELA estás!
(06) Que BRILHANTES exame fez você!
(07) Porque chegaste tão CEDO?
(08) Quão NOBREMENTE procedeste!

Assim como o uso desses advérbios, alguns advérbios locativos na linguagem falada diferem do que a tradição gramatical propõe. Nas seguintes sentenças, fica claro como alguns advérbios se diferem do que é proposto pela concepção tradicional. Constatemos:

(09) Ele tem *lá* suas qualidades.
(10) Eu sei *lá* o que isso quer dizer.
(11) Assalariado *lá* tem escolha?
(12) Isso é *lá* com ele

Para alguns desses empregos, a melhor caracterização é talvez como marcadores de distância do locutor em relação ao conteúdo de sua asserção, com um elemento de atenuação que, nas sentenças (10) e (11), resultam num efeito de negação.

Sendo assim, o uso da categoria gramatical advérbios e, sobretudo, os locativos, desempenha um comportamento multifuncional e requer uma análise mais detalhada nos aspectos que envolvem tanto o seu caráter morfossintático quanto semântico.

Segundo Castilho (2014), é possível observar que a heterogeneidade da língua molda-se às práticas sociais e o uso efetivo dos advérbios na Língua Portuguesa se adéqua às necessidades e aos propósitos comunicativos dos falantes, passando a desempenhar propriedades diversas que não são contempladas nas gramáticas de orientação normativa.

Metodologia

O material de análise dessa pesquisa é composto por entrevistas que fazem parte dos *Corpora* do Português Culto e Popular de Vitória da Conquista, constituídos pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e Sociofuncionalismo – CNPq (Grupo Janus), elaboradas com base nos modelos metodológicos labovianos de pesquisa. As entrevistas que compõem esses *corpora* foram realizadas entre os anos de 2011 e 2015 e tiveram como resultado a construção de dois *corpora* linguísticos, sendo eles: (i) o *Corpus* do Português Culto de Vitória da Conquista (*Corpus* PCVC), cujos falantes entrevistados possuíam 11 (onze) anos ou mais de escolaridade e (ii) o *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus* PPVC), em que os entrevistados ou não tinham escolaridade ou tinham até 5 (cinco) anos de escolaridade. Ambos os *corpora* possuem 24 (vinte e quatro) entrevistas, que estão estratificadas em sexo (masculino e feminino) e em faixa etária (F.E. I – 15 a 25 anos; F.E. II – 26 a 50 anos; e F.E. III - + de 50 anos). Para a análise dessa primeira etapa da pesquisa, utilizamos apenas 4 (quatro) entrevistas que fazem parte do *Corpus* do Português Culto de Vitória da Conquista.

Do ponto de vista linguístico, hipotetizamos que os advérbios locativos sejam utilizados com outras funções, além da prototípica, referência a lugar e, do ponto de vista extralinguístico, acreditamos que o uso aconteça independentemente do sexo (masculino ou feminino) e da faixa etária.

Em outra etapa da pesquisa, investigaremos, também, a posição sintática do advérbio. Acreditamos que, a posição ocupada pelo advérbio na oração influencie/favoreça o deslocamento semântico do advérbio. O locativo *aqui*, por exemplo, tem a sua função semântica ampliada quando ocupa a posição inicial em um enunciado, em exemplo do tipo "*Aqui*, vamos conversar agora"; e o locativo *aí*, em orações, como: "Sai com uma menina *aí*" ou "Estava com um menino *lá*", enunciados nos quais os locativos fazem parte do Sintagma Nominal, funciona como modificador do nome. Dessa forma, uma variável a ser investigada é a posição sintática do advérbio na oração em relação à variável semântica, que, na presente pesquisa, apenas comentamos superficialmente.

Inicialmente, consideramos que os advérbios locativos mais recorrentes no processo de gramaticalização no vernáculo conquistense sejam o *cá*, o *lá*, o *aí* e o *aqui*. Entretanto, catalogamos para esse trabalho, por uma questão de recorte metodológico, apenas as partículas *aí e lá*.

Portanto, foram selecionados nas entrevistas, as ocorrências com a utilização desses advérbios locativos, categorizando-os seus diferentes usos, além de correlacionar o seu uso, nos aspectos referentes às variáveis linguísticas (estruturais) e extralinguísticas (sociais).

Análise

Para a realização da análise das 4(quatro) entrevistas, apresentaremos uma tabela com a quantidade de ocorrências encontradas, onde visualizaremos a quantidade de ocorrências, e, em seguida, realizaremos uma análise qualitativa dos dados e de alguns excertos retirados das entrevistas que nos possibilitam o entendimento da ampliação semântica pela qual as partículas *aí* e *lá* vem passando na língua em uso.

Quadro 2: Ocorrências com os itens linguísticos *aí* e *lá*

INFORMANTE	SEXO	PARTÍCULA *AÍ*		PARTÍCULA *LÁ*	
1(LSC)	F	23/37	37,85%	14/37	62,25%
2(LLS)	F	7/38	18,4%	31/38	81,6%
3(LMRJ)	M	128/191	67%	63/191	33%
4(JLS)	M	44/100	44%	56/100	56%
Total de ocorrências		202/366	55,2%	164/366	44,8%

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Considerando as ocorrências registradas no quadro 02 e considerando que foram analisadas apenas 4 (quatro) entrevistas, podemos afirmar que os itens linguísticos *aí* e *lá* são muito produtivos nos *corpora* do vernáculo conquistense. Observamos, ainda, que, no material analisado, houve uma maior recorrência do *aí* do que do *lá* e que as informantes produziram mais o item *lá* do que o item *aí*. Os informantes do sexo masculino, por sua vez, produziram ora o *aí*, ora o *lá* com maior recorrência. Em função do pequeno número de entrevistas analisadas, não foi possível inferir, por ora, preferência quanto a uma forma ou outra na variável sexo, para isso precisaremos ampliar o corpus de análise, mas, seguramente, podemos afirmar a produtividade dos locativos em análise nas entrevistas.

Do ponto de vista do significado, se por um lado a Gramática Tradicional menciona que esses itens fariam referência apenas a lugar, nas ocorrências analisadas essa questão é descontruída em exemplos como:

> (13) [...]uma coisa legar pra ser passado pro aluno *lá* na frente...pois lá na frente, ele não vai sentir deficiência disso[...] (L.S. C)

No excerto (13), o interlocutor L. S. C. utiliza uma estrutura já existente na língua, o locativo *lá*, adjungido à expressão "na frente" para veicular uma referência a um futuro distante. A ideia de espaço de alguma forma ainda permanece, o que dialogaria com o princípio da Persistência, proposto por Hopper (1991), contudo não há mais apenas essa ideia de espaço concreto, como em " Pegue o lápis lá." . O *lá*, da forma como está abstratizado em (13) veicula uma função temporal muito mais do que espacial.

Uma outra ocorrência que destacamos e na qual o item locativo é usado na língua para fazer referência ao tempo é o exemplo (14), na qual a expressão, por vezes, cristalizada "pensa *aí*" pode ser compreendida como a ação de pensar diante de determinada situação, pensar nesse momento em os interlocutores participam do jogo discursivo.

(14) [...]meu filho, pensa *aí*, isso pode ser um objeto de pesquisa na sua faculdade[...] (L.L.S.)

Ou ainda

(15) [...]*lá* pelos dezesseis anos, dezessete, foi que comecei a me[...] (L.M. R.J)

A ocorrência (15), por seu turno, chama-nos a atenção por ter o locativo agregado ao nome (substantivo) e, assim, parecer compor um sintagma nominal, que não traz, também, a ideia de espaço, mas, sim, tem veiculado em si a informação de algo generalizado. Na ocorrência (16), mais uma vez, tem-se o *lá* como um direcionamento temporal, intensificando a ideia de "em torno" presente na preposição "pelos".

Observemos o próximo excerto:

(16) [..].é mais fácil eu colocar um aluno *lá* excluido do que trabalhar aquele aluno que dá trabalho[...]. (J.L.S.)

Dizer o "aluno *lá* excluído" transmite a informação de um aluno qualquer. O *lá*, então, encontra-se com o sentido de espaço desbotado. Diferente disso, seria, por exemplo, se invertêssemos os termos e colocássemos "o aluno excluído lá". Dessa forma, *lá* estaria exercendo uma função espacial, conforme prevista nos manuais das gramáticas normativas.

No enunciado (17), o uso da partícula *lá*, deixa de exercer, mais uma vez, o previsto pela tradição gramatical, e passa a transmitir uma ideia de dúvida:

(17) [...]sei *lá*, acho que esfriou aquela vontade de[...] (J.L.S.)

Na expressão, também, já cristalizada " sei *lá*", o locativo, em processo de abstratização já não é mais concebido como espacial e reflete uma negação soube algo do qual não se tem informação ou não se deseja falar a respeito. Percebemos, ainda que de forma incipiente, que a estrutura [verbo+ locativo] merece uma atenção maior. Assim, como o " sei lá", presente no excerto (17), tivemos o "pensa aí", do excerto (14) que remetem a outros valores do locativo.

Realizado essa abordagem, registramos que, na maioria das ocorrências do *aí* e do *lá* no material analisado, foi possível observar que o informante fez uso dos locativos de acordo com o que é proposto pela Gramática Tradicional, no entanto, em vários outros momentos, como os supramencionados, o valor estabelecido e negociado na interação foi outro. Diante disso, conforme hipotetizamos, os advérbios locativos estão sendo utilizados com outras funções, além da prototípica, referência a lugar. Acreditamos, ainda, que a posição sintática do advérbio na oração favoreça o seu deslocamento semântico e condicione-o a assumir determinados valores, mas isso, apenas, será possível com uma análise mais extensa e é o objetivo da próxima etapa da pesquisa.

Considerações finais

Por ser de natureza heterogênea e por poder ser caracterizada como dinâmica e maleável, a língua não comporta estruturas apenas como algo prescrito em um sistema de regras. Para além disso, na língua em uso, os itens linguísticos vão ocupando espaços possíveis no sistema linguístico e atuando com outros valores.

Assim, acontece com os advérbios locativos, que saem da função prototípica espacial e migram para funções temporais e textuais, como discutimos.

Diante dessa realidade, vale a pena estabelecer uma pesquisa com mais entrevistas, observando os valores presentes dos advérbios locativos e a frequência deles em cada função adquirida na língua em uso, questões remetidas para outras etapas da pesquisa.

Referências

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
ASTILHO, Ataliba Teixeira de. Funcionalismo e Gramáticas do Português Brasileiro. In: SOUZA, Edson Rosa de (Org.). *Funcionalismo linguístico*: novas tendências teóricas. São Paulo: Contexto, 2014.
CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
CUNHA, M. A. F; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.) Linguística funcional: teoria e prática. Rio de Janeiro: Contexto, 2015
HOPPER, Paul. Emergent grammar. In: BLS. v. 13, 1987. LABOV, William. Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972/1991
NEVES, Maria Helena de Moura. Uma visão Geral da Gramática Funcional. Alfa, São Paulo, 38, p. 109-127, 1994.
ROCHA LIMA, Carlos Henrique. Gramática normativa da língua portuguesa. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1998.
WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. Empirical foundations a theory of language change. In: LEHMANN, W.; Y. (Eds.). Directions for historical linguistics. Austin: University of Texas Press, 1968.

SESSÃO TEMÁTICA

INFLUÊNCIA DOS FATORES EXTRALINGUÍSTICOS NA MARCAÇÃO DA CONCORDÂNCIA VERBAL DE TERCEIRA PESSOA DO PLURAL NA FALA DA COMUNIDADE RURAL DE RIO DAS RÃS – BA

JUSCIMAURA LIMA CANGIRANA[1]
ELISÂNGELA GONÇALVES[2]

Introdução

O presente estudo tem por objetivo analisar a influência dos grupos de fatores extralinguísticos que podem estar motivando a marcação da concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala da comunidade rural (quilombola) de Rio das Rãs, no município de Bom Jesus da Lapa – Bahia. Para tanto, esta pesquisa está apoiada nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Variação Linguística (LABOV, 1972-2008; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968-2006).

A amostra é constituída por vinte e quatro entrevistas, considerando os perfis sociais como: (i) Sexo (doze informantes do sexo masculino e doze do sexo feminino); (ii) Faixa etária (oito jovens: 25 a 35 anos; oito adultos: 45 a 55 anos; oito idosos: com mais de 65 anos) e (iii) Escolaridade (doze analfabetos e doze semianalfabetos) e Redes de relações sociais.

Analisamos esses dados quantitativamente utilizando o Programa estatístico Goldvarb X (2001) e discutimos quantitativa e qualitativamente os seguintes grupos de fatores extralinguísticos considerados mais relevantes por esse Programa: Sexo, *Faixa etária e Redes de relações sociais*.

---

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin, da Universidade estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

2. Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin, da Universidade Estatual do Sudoeste da Bahia.

Mediante o controle desses grupos de fatores extralinguísticos, constatou-se que a marcação de concordância verbal de terceira pessoa do plural é aplicada numa frequência de 14,4%, contra 85,6% de não concordância nessa comunidade de fala. Esses resultados revelam a baixa marcação da CV de P6 nos dados de fala da comunidade estudada.

O trabalho está organizado da seguinte forma: (i) apresentação dos pressupostos teóricos; (ii) discussão do material e métodos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa; (iii) descrição e análise dos dados. Posteriormente, apresentam-se as considerações finais.

Teoria da Variação e Mudança Linguística

As línguas podem variar e também passar por mudanças ao longo do tempo. Para dar conta dessas variações e mudanças por que as línguas passam, na década de 1960, a Teoria da Variação e Mudança Linguística foi criada nos Estados Unidos a partir das pesquisas realizadas por Weinreich, Labov e Herzog (1968). O objeto de estudo dessa teoria são a variação e a mudança da língua de uma comunidade de fala em um determinado contexto social. Nesses termos, a língua é vista como um sistema heterogêneo, demarcada por diferenças sociais existentes nas comunidades. Segundo Weinreich; Labov e Herzog (1968-2006, p. 101) "O domínio de estruturas heterogêneas é parte da competência linguística dos indivíduos".

Para compreender o que é variação, deve-se considerar que as línguas são vistas como organismos vivos, dinâmicos e que essa dinamicidade é decorrente da relação que existe entre língua e sociedade. Uma vez que as relações sociais não são estáticas, essa variação se reflete na língua empregada pela comunidade. Nesse contexto, para a Teoria da Variação e Mudança Linguística, a estrutura da língua deve ser analisada em um determinado contexto social da comunidade de fala.

A língua pode variar em diferentes níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-pragmático (FARACO, 1998). De acordo com Ferreira e Cardoso (1994), a variação pode ser de diferentes tipos: (i) diacrônica ou histórica, que equivale à mudança de fato (o pronome de tratamento Vossa Mercê passou a Vosmecê e posteriormente a você e suas variações); (ii) diatópica, dialetal ou geolinguística, aquela que se deve ao espaço em que a comunidade de fala foi formada (segundo

dados do Atlas Lingüístico do Brasil[3], a raiz que recebe o nome *mandioca* na maior parte do país (com exceção de Rondônia e Rio Grande do Sul), é chamada *aipim* no Rio Grande do Sul; e denominada *macaxeira* na Bahia[4] e nos estados do Nordeste e em Rondônia. Ainda, verifica-se no Maranhão o uso do termo *coruda*); (ii) diastrática ou social, que envolve a faixa etária, o gênero e a escolaridade do falante (segundo estudos, falantes mais escolarizados tendem a realizar mais concordância verbal do que os menos escolarizados. Segundo Santos (2015, p. 89) "quanto maior o nível escolar do falante, maior a tendência dele usar regras padrões de CV, consequentemente quanto menor esse nível escolar, menor essa tendência"); (iii) diafásica, ou seja, a variação na fala do mesmo falante a depender da situação discursiva em que se encontra (o mesmo falante variará sua fala sobre o mesmo assunto ao proferir uma palestra e ao conversar com os colegas de turma numa mesa de bar).

Para analisar a variação linguística, os adeptos da Teoria da Variação e Mudança Linguística, levam em conta (além de fatores internos ao sistema linguístico) grupos de fatores extralinguísticos, tais como: classe social, faixa etária, sexo, escolaridade, entre outros que possam evidenciar a interdependência entre o conteúdo linguístico dos falantes e o meio social em que estão inseridos.

A mudança que ocorre em uma determinada língua pode ser vista como resultado da dinâmica interna das línguas naturais, no entanto nem toda variação implicará em mudança.

Weinrich, Labov e Herzog (1968) apresentam o que chamam de cinco questões que norteiam a pesquisa sociolinguística: (i) a questão das restrições; (ii) a questão do encaixamento; (iii) a questão da avaliação; (iv) a questão da transição; (v) a questão da implementação. A primeira questão diz respeito aos fatores (linguísticos e extralinguísticos) que favorecem a entrada de determinada forma no sistema e aos que são resistentes à sua implementação. Já a segunda procura verificar a existência de outros fenômenos no sistema linguístico que se relacionem ou sejam decorrentes do fenômeno linguístico estudado. A questão da *avaliação* se refere ao

3. Os dados aqui comentados encontram-se no Questionário Semântico-Lexical (QSL) do Atlas Lingüístico do Brasil, aplicado a falantes do Rio Grande do Sul, Paraná, Mato Groso do Sul, Rondônia, Bahia, Ceará e Maranhão.

4. Na Bahia, também é usado o termo mandioca.

julgamento dado pelos falantes ao fenômeno linguístico em questão e a da *transição*, ao percurso feito por dada variante, considerando-se o tempo aparente (o uso da variante por diferentes grupos etários) ou o tempo real. Por fim, a *implementação* se volta para a análise da origem da mudança e a sua consolidação no sistema linguístico.

Além do exemplo de mudança citado em parágrafo anterior nesta seção, verifica-se a trajetória dos verbos locativos *ser*, *estar*, *haver* e *ter* no português ao longo dos séculos (MATTOS E SILVA, 1995, 1996, 1997, 2002a, 2002b; GONÇALVES, 2014; AVELAR, 2004, 2006a, 2006b, 2007, RIBEIRO, 1996):

> MATTOS E SILVA (1995) relata que a variação entre as formas *seer* e *habere* em construções existenciais já era verificada no latim vulgar, representadas pelo verbo *esse* no latim clássico, no qual, *habere* estava em competição com *tenere* em construções possessivas nos séculos IV e V. No latim vulgar, *aver* começou a perder os significados do verbo *habere* (do latim clássico: *possuir*, *obter*, *manter*, *reter*, *segurar*, *conter*, *deter*, entre outros), que passaram ao domínio do verbo *teer*, restringindo-se somente ao significado de *possuir*. Isso nos mostra que essas não consistem em mudanças iniciadas no português, mas numa "herança" latina. No português histórico, de acordo com MATTOS E SILVA (1995, 1996, 1997, 2002a, 2002b), *haver-existencial* sobrepõe-se a *ser-existencial* no século XV ((1a) e (1b), respectivamente), e *ter-possessivo*, a princípio usado na expressão de posse circunstancial, prevalece sobre *haver-possessivo* em todos os contextos de posse na metade do século XVI (seguem em (2a) e (2b), respectivamente, sentenças com *ter* e *haver possessivos*). O verbo *seer* ainda variava com *star* nas construções locativas/situativas e construções copulares transitórias, como pode ser visto nas sentenças em (3a) e (3b), funções que passaram a ser exercidas somente por *estar* no século XVI. Nesse século, a autora registra um contexto em que o verbo *ter* parece admitir tanto a interpretação de posse quanto a de existência, conforme (4). (GONÇALVES, 2014, p. 259-260)

O perfil da comunidade rural negra quilombola do Rio das Rãs

A comunidade de Rio das Rãs tem sua história profundamente relacionada ao início da formação do quilombo, ou seja, é uma localidade formada por descendentes de escravos africanos que nessa região teriam se refugiado. Dessa forma, no período de escravidão, os negros percorriam o Rio São Francisco e buscavam esconderijo às margens desse rio, bem como de seu afluente, o Rio das Rãs, escapando dos fazendeiros que os escravizavam. Segundo Souza e Almeida (1994, p. 27), "nessa região, as terras eram férteis, menos propensas à seca, por isso consideradas o celeiro do Médio São Francisco". Assim, este lugar passou a ser referência para muitos negros que fugiam do sistema vigente.

Localizada a 70 km do município de Bom Jesus da Lapa, Oeste da Bahia, a cerca de 970 Km da capital, Rio das Rãs é uma comunidade rural negra quilombola de difícil acesso, ou seja, são mais de 70 Km de estrada de chão que, pelo mal estado de conservação, na época de chuva, torna impossível transitar pela região.

Esta localidade faz divisa com os municípios de Malhada, Bom Jesus da Lapa e Carinhanha, com uma extensão territorial de aproximadamente 30.190,71 mil hectares. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), a comunidade de Rio das Rãs possui mais ou menos 691 habitantes e é constituída por pequenos núcleos territoriais que formam o quilombo Rio das Rãs: Brasileira, Rio das Rãs, Capão de Cedro, Retiro e Exu.

Conforme declarações dos moradores, a ocupação do quilombo se deu por volta do início do século XIX, em decorrência da fuga de seus antepassados. Eles registram também a presença de indígenas no quilombo. De acordo com Carvalho (1996, p. 87-88), "os indígenas foram os primeiros habitantes do vale. Com a chegada do branco colonizador, os moradores primitivos foram desaparecendo, dizimados ou expulsos".

Rio das Rãs esteve diante de situações de conflito pela posse de terras com diversos fazendeiros da região durante vinte anos. Esses fazendeiros se apropriaram indevidamente de parte da terra dos quilombolas e mantiveram a comunidade sob seu controle. Essa situação só foi resolvida com a intervenção do Instituto Nacional

de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Esse órgão estabeleceu a reintegração dos moradores que tiveram suas casas destruídas através da implementação do *Projeto Especial Quilombola Rio das Rãs*. O objetivo desse projeto era desapropriar a área em conflito e transformá-la em assentamento[5] para os remanescentes de quilombos.

Para sobreviverem na comunidade, os quilombolas plantam milho, mandioca e feijão nas terras próximas ao Rio São Francisco e ao Rio das Rãs. Outra forma de subsistência nessa comunidade é a criação de gado, suínos, aves e a pesca. Dessa forma, essa comunidade é composta, quase que em sua totalidade, por trabalhadores rurais. A comunidade recebe alguns benefícios assegurados por ocasião da certificação como território quilombola: energia elétrica, casas de alvenaria, caixas para captação de águas da chuva, antena de internet, Posto de Saúde da Família (PSF) com atendimentos médico e uma escola tipicamente quilombola. No tocante aos meios de transporte usados na comunidade, os quilombolas usam moto, charrete, carro e bicicleta.

No que diz respeito à instrução dos quilombolas, seu índice de escolaridade ainda é baixo, sobretudo o dos mais idosos, muitos dos quais possuem de 02 a 05 anos de escolaridade. Quanto aos mais jovens, alguns concluíram o ensino fundamental e o ensino médio e outros cursaram ou estão cursando o ensino superior. É relevante mencionar que os professores dessa comunidade vêm procurando formas para trabalhar com os alunos a história e os costumes da mesma, objetivando preservar suas tradições, para que estas não se percam com o passar tempo.

Pode-se observar que muitos costumes e tradições existentes hoje no quilombo Rio das Rãs são provenientes de experiências vividas por seus antepassados. Assim, no que tange à religião, os moradores do quilombo buscam manter sua cultura e seus costumes; há uma mistura de africanismo e catolicismo que caracteriza a sua fé, celebrada com samba de roda, capoeira, danças e festas dos santos da igreja. Todavia, observa-se que, com a implantação das igrejas evangélicas na região, uma quantidade elevada de quilombolas se converteram ao protestantismo.

---

5. "É um conjunto de unidades (lotes) agrícolas independentes entre si, instaladas pelo INCRA, onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário". (INCRA).

Tendo em vista que os moradores deste espaço geográfico foram sempre expostos a muitas lutas e perseguições por parte daqueles que almejavam tomar suas terras, o que levou muitos deles a fugirem para as matas para resguardar sua vida, sem com isso poder proteger seu pedaço de terra (que, até os dias atuais, ainda é motivo de cobiça por parte de fazendeiros), ainda hoje, os remanescentes do quilombo Rio das Rãs continuam criando estratégias de resistência na luta por seus direitos em relação a saúde, educação, segurança, entre outras necessidades básicas da população, assim como pela preservação da sua identidade étnica e cultural.

Material e métodos

O *corpus* do presente trabalho é formado pelas ocorrências de fala de 24 (vinte e quatro) informantes, registradas em inquéritos que compõem o *corpus* do PPRR - Português Popular de Rio das Rãs. A coleta e organização do *corpus foi* realizada pela Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB e pesquisadores veiculados ao Grupo de Pesquisa JANUS/UESB.

Para a construção desta amostra de fala, constituída para uma análise da não marcação morfológica de plural no verbo na terceira pessoa (P6) no desempenho linguístico de falantes dessa comunidade rural, utiliza-se o pressuposto Teórico-metodológico da Variação Linguística (LABOV, 1972-2008; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968-2006).

Para sua constituição, os informantes foram selecionados, considerando perfis sociais como: (i) Sexo (12 do sexo masculino e 12 do sexo feminino); (ii) Faixa etária (08 jovens –25 a 35 anos; 08 adultos – 45 a 55 anos; 08 idosos – com mais de 65 anos); (iii) Grau de escolaridade (12 analfabetos: 0 a 02 anos de estudos e 12 semianalfabetos: 03 a 05 anos de estudos; (iv) Exposição à mídia, (v) Estada fora da comunidade (*local*: até seis meses fora da comunidade e dispersa: mais de seis meses fora da comunidade e (vi) redes de relações sociais. Nessa pesquisa, analisa-se os seguintes grupos de fatores extralinguísticos considerados mais relevantes por esse Programa: Sexo, *Faixa etária e Redes de relações sociais*.

Após uma prévia aproximação de vivência dos entrevistadores com os moradores da comunidade, as entrevistas foram realizadas com auxílio de um gravador de voz modelo Sony PX-240. Para a realização das entrevistas, os entrevistadores preencheram uma ficha para obter as seguintes informações dos informantes: nome completo, local de residência, profissão, grau de escolaridade, viagens, idade, filhos, religião, naturalidade, sexo, estado civil, tempo fora da comunidade, exposição a mídia e uso de internet. Além disso, os informantes concordaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para poderem participar das entrevistas.

Definido o perfil dos informantes e estabelecidos os primeiros contatos, as entrevistas (do tipo entrevistador/informante) foram colhidas no ambiente da comunidade (casas dos moradores e locais de trabalho), conversando sobre "narrativas de vida" (família, sonho, associação, trabalho, religião, infância, estudo, festas locais, doenças, costumes, conflitos de terra etc). Para a transcrição grafemática das entrevistas, lançou-se mão da Chave de Transcrição do projeto Vertentes do Português (LUCCHESI, 2001); ainda, utilizou-se o programa estatístico *GoldVarb X* para rodar os dados, bem como o programa *Transcriber* 2.0 para transcrever as entrevistas.

Resultados e discussões

Após a rodada dos dados no *GoldVarb X*, obteve-se um total de 993 ocorrências, das quais 143 apresentam aplicação da regra de concordância, equivalendo a 14,4%, e 850 acontecem sem concordância, equivalendo a 85,6%, conforme demonstram os exemplos em (1a) e (1b), respectivamente. Esses resultados são apresentados na Tabela 1 a seguir.

(1) a. *Vocês* não ***estão*** trabaiando.
b. Quando *eles* ***construiu*.**

Tabela 1 – Aplicação da marca de concordância verbal de p6

Concordância verbal de P6	Número de ocorrências	Percentual
Aplicação da regra	143/993	14,4%

Fonte: Elaboração própria

Olhando para os dados, mostrados na Tabela 2 abaixo, vê-se que a tendência à realização de concordância de P6 aparece mais nos jovens (de 25 a 35 anos), em 18.5% dos casos; seguidos dos adultos (de 35 a 45 anos), que aparecem com 15.7% de emprego de concordância. Na fala dos mais velhos (os que têm mais de 65 anos), por outro lado, constata-se uma queda considerável no percentual de ocorrência de concordância (menos da metade): 8.4%. Esses dados revelam que os falantes mais jovens tendem a realizar variantes inovadoras, ao contrário dos mais velhos que conservam a variante não padrão. Certamente, os resultados obtidos para os grupos mais jovens (em oposição aos mais velhos) ocorrem em função de seu convívio com outros grupos fora da comunidade, bem como devido a sua participação em associações.

Tabela 2 - Presença da marca de plural ou variante padrão, segundo a faixa etária

Faixa etária	Ocorrências	Frequência	Peso Relativo
25 a 35 anos	70/378	18.5%	0.57
45 a 55 anos	46/293	15.7%	0.53
Mais de 65 anos	27/322	8.4%	0.38

Fonte: Elaboração própria

Observam-se, nos resultados apresentados na Tabela 3, índices de frequência e de peso relativo de aplicação de marca de concordância verbal maiores para informantes do sexo feminino (respectivamente, 19.6% e .61) do que para informantes do sexo masculino (respectivamente, 7.6% e .35). Esses resultados corroboram o que tem sido apontado em pesquisas de base sociolinguística de que as mulheres tendem a se aproximar mais da variante padrão que os homens. Em se tratando da comunidade de Rio das Rãs, esse fator pode estar relacionado à participação ativa das mulheres em atividades sociais, tais como cultos evangélicos e Programas voltados à saúde da mulher no Posto com profissionais da Saúde. Vê-se que o sexo feminino está favorecendo a marcação da regra de CV de P6 como forma inovadora; já os homens mostram-se mais conservadores, favorecendo a sua não marcação.

Tabela 3 - Presença da marca de plural, segundo o grupo de fatores sexo

Sexo	Ocorrências	Frequência	Peso Relativo
Masculino	33/432	7.6	0.35
Feminino	110/561	19.6%	0.61

Fonte: Elaboração própria

Como pode ser observado nos resultados constantes na Tabela 4, o valor de peso relativo .57 indica que os falantes com uma rede de relações sociais dispersa, ou seja, aqueles que se interagem mais com falantes de outras comunidades, tendem à marcação de regra de concordância verbal de P6, ao contrário daqueles falantes que permanecem na comunidade, que apresentam um menor índice de concordância verbal de P6 (peso relativo .46). Dessa forma, pode-se observar que, através do resultado desse fator (dispersa), os falantes que apresentam uma rede de relações dispersa entram em contato com os padrões linguísticos de outras comunidades, buscando neles uma referência para seu modo de falar.

Tabela 4 - Presença da marca de plural ou variante padrão, segundo Redes de relações sociais

Rede de relações sociais	Ocorrências	Frequência	Peso Relativo
Local	71/589	12.1%	0.46
Dispersa	72/404	17.8%	0.57

Fonte: Elaboração própria

Considerações finais

Pode-se observar, através da análise dos dados, que, de um modo geral, os dados arrolados na pesquisa apresentam baixo índice de marcação morfológica de regra de concordância verbal de P6 na comunidade em estudo. Contudo, quanto aos fatores extralinguísticos controlados neste estudo, a variável *faixa etária* revela um resultado interessante: os falantes mais jovens tendem a realizar variantes inovadoras em relação aos mais velhos. Quanto ao fator *sexo*, as mulheres são as que apresentam maior tendência à marcação de plural nos verbos, ao contrário dos

homens. No que tange às redes de relações sociais, os informantes que saem mais de 6 (seis) meses da comunidade para trabalhar tendem a fazer mais marcação da regra de concordância verbal de terceira pessoa do plural em relação àqueles que permanecem (nunca saíram da) na comunidade.

Os dados demonstram que, no português brasileiro, a aplicação da regra de concordância verbal constitui fenômeno variável, influenciado por fatores extralinguísticos (e linguísticos que serão contemplados em outros trabalhos). Deve-se considerar que se trata de uma comunidade isolada, quilombola, cuja variedade falada se formou a partir do contato entre línguas e que é caracterizada pelo isolamento geográfico e linguístico, cuja norma é a não concordância de P6. Assim, a aplicação da concordância é que consiste em variante inovadora.

Esperamos que a análise deste *corpus* possa fornecer dados que contribuam com as pesquisas sobre a variação do português brasileiro (PB) refletindo sobre quais implicações as reconfigurações dos espaços urbano-rural podem trazer à variedade de língua usada por esses indivíduos, fornecendo dados inéditos sobre a fala vernácula no Oeste da Bahia.

Referências

AVELAR, J. O. de. *Dinâmicas morfossintáticas com TER, SER e ESTAR em português brasileiro.* 2004. 248f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

AVELAR, J. O. de. *De verbo funcional a verbo substantivo:* uma hipótese para a supressão de *haver* no português brasileiro. Letras de Hoje, Porto Alegre: PUC-RS. 2006a, v. 143, p. 49-74.

AVELAR, J. O. de. *Gramática, competição e padrões de variação:* casos com "ter/haver" e "de/em" no português brasileiro. Revista de Estudos da Linguagem. 2006b, v. 14, p. 99-144.

AVELAR, J. O. de. *Relatório Científico de Pós-Doutoramento.* São Paulo: USP. 59f, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Brasília, DF: INCRA, 1998. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/assentamento>. Acesso em: 4 dez. 2017.

CHOMSKY , Noam. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

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

DUARTE, M. EL. *O sujeito em peças de teatro (1833-1992): Estudos diacrônicos*. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

FARACO, C. A. *Linguística histórica:* uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2005.

FERREIRA, C.; CARDOSO, S. A. *A dialetologia no Brasil.* São Paulo: Contexto, 1994.

GONÇALVES, E. Substituição de Ser por Haver nas Construções existenciais do Português: Um estudo Diacrônico. In: *Revista da ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística,* São Carlos, SP: UFSCar, v. 13, n. 1, p. 257-299, jan./jun. 2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010 – Características Gerais da População. Resultados da Amostra. Bahia, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=Rio%20das%20R%C3%A3s%20na%20bahia&searchphrase=all>. Acesso em: 4 dez. 2017.

KATO, M. A.; DUARTE, M. E. L. *Mudança paramétrica e orientação para o discurso*. Comunicação apresentada durante o XXIV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, Universidade do Minho, Braga, 2008.

MATTOS E SILVA, R. V. *Estruturas trecentistas.* Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1989.

MATTOS E SILVA, R. V. *O Português Arcaico:* Morfologia e Sintaxe. Contexto: São Paulo, 1994.

MATTOS E SILVA, R. V. *Variação e mudança no português arcaico:* TER ou HAVER em estruturas de posse. In: PEREIRA, C. C.; PEREIRA, P. R. D. (Org.). Miscelânea in memorian de Celso F. da Cunha. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, p. 288-298.

MATTOS E SILVA, R. V. A variação haver/ter. In: _____. (Org.). *A Carta de Caminha:* testemunho linguístico de 1500. Salvador: EDUFBa/UEFS/ CNPq, 1996, p. 181-194.

MATTOS E SILVA, R. V. *Observaçõs sobre a variação no uso dos verbos ser, estar, haver, ter no galego-português ducentista"*, Estudos linguísticos e literários. 1997, n. 19, p. 253-285.

RIBEIRO, I. M. O. A formação dos tempos compostos: a evolução histórica das formas *ter*, *haver* e *ser.* In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.). *Português brasileiro:* uma viagem diacrônica. Campinas: Editora UNICAMP, 1996. p. 343-386.

SANTOS, R, L. de A. *A escolaridade e a variação de concordância verbal na língua usada por menores carentes de Maceió*. Letras e Letras, Uberlândia, vol. 31/2, jul/dez 2015.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SESSÃO TEMÁTICA

MEMÓRIA E DISFUNÇÃO SEXUAL COMO EFEITO DE SINTOMA

CARLA CRISTIANE DE OLIVEIRA PINHEIRO[1]
MARIA DA CONCEIÇÃO FONSECA-SILVA[2]

Introdução

Na pesquisa que resultou este trabalho, tentamos responder, entre outras questões, em que medida um trauma por violência sexual de pacientes com queixa sexual tem impacto negativo na função sexual.

Sobre essa questão, em Pinheiro e Fonseca-Silva (2017), destacamos que estudos realizados por Abdo (2004) mostram que, de 3.148 mulheres pesquisadas em 18 cidades brasileiras, 32.4% apresentam queixas sexuais e não relatam ao seu ginecologista. Isto decorre, de um lado, por vergonha da paciente em tratar do assunto; e, de outro lado, pela falta de habilidade e preparo do ginecologista para o atendimento na área da sexualidade, como observa Costa e Rodrigues Jr. (1997), visto que formação médica é marcada por excessiva valorização dos aspectos técnicos de cada especialidade, em detrimento das implicações pessoais e psicológicas dos pacientes.

Temos defendido que a clínica ginecológica é um espaço discursivo e o primeiro espaço de escuta fundamental para que as disfunções sexuais, que tem alta prevalência entre os transtornos da sexualidade, sejam percebidas como problema

1. Doutoranda em Memória: Linguagem e Sociedade. Participa do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso (GPADis/Uesb/CNPq).

2. Doutora em Linguística pela Unicamp. Professora Titular/Pleno da UESB, onde atua como professora pesquisadora do quadro permanente do PPGLin e do PPGMEMORIALS. Co-editora do periódico Estudos da Língua(gem). É líder do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso; (GPADis/Uesb/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Estudos da Língua(gem) (GPEL/Uesb/CNPq). Pesquisadora nível 2 do CNPq.

de saúde da mulher. E nesse contexto defendemos também que as queixas sexuais das mulheres são marcadas por uma memória em que as disfunções sexuais são efeitos de confusão-conjunção psíquica entre sujeito/trauma/sintoma/angústia/desamparo, na qual a disfunção sexual é a sua expressão máxima, como mostramos adiante.

Materiais e métodos

A pesquisa que resultou este trabalho constitui-se como estudo de caso clínico de cunho exploratório descritivo. Para a coleta de dados foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada. Como procedimento ético, o estudo foi realizado sob consentimento, seguindo a Resolução no 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que diz: "Um dos vários modelos utilizados em Bioética é o modelo principialista. Este serve de fundamentação a vários documentos internacionais e, no Brasil, à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta a pesquisa em seres humanos no pais (MANSO, 2004). Na análise, mobilizamos pressupostos da Psicanálise, aliadas a conceitos da Análise de Discurso para tentar responder a questão de pesquisa.

Resultados e discussão

Em Pinheiro e Fonseca-Silva (2017), afirmamos que, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS 1946), a saúde sexual como parte da saúde global e bem-estar de homens e mulheres integra elementos somáticos, emocionais, intelectuais e sociais. Destacamos que, a partir de 1966, começou a ser pensada as reações fisiológicas aos estímulos sexuais. Masters e Johnson (1970), como já ressaltamos em outro trabalho, foram os primeiros a propor uma classificação do ciclo de resposta sexual masculino e feminino em quatro fases: 1) Excitação: estimulação psicológica e/ou fisiológica para o ato; 2) Platô: excitação contínua; 3) Orgasmo: fase de excitação máxima, acompanhada de grande sensação de prazer, seguida de relaxamento e involução da resposta; 4) Resolução: estado subjetivo de bem-estar que se segue ao orgasmo. Kaplan (1977) discutiu esse ciclo e introduziu a fase do desejo,

que corresponde à vontade de estabelecer uma relação sexual, a partir de algum estímulo sensorial ou pela memória de vivências eróticas e de fantasias. Apresentou um esquema com a seguinte subdivisão:1) desejo; 2) excitação; 3) orgasmo; 4) e resolução. Esse esquema de Kaplan (1977) orienta, desde 1980, as classificações diagnósticas do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, bem como da Associação Psiquiátrica Americana.

Todos esses estudiosos estão de acordo que, quando ocorrem dificuldades em qualquer uma das fases da resposta sexual, ocorre, então, disfunções sexuais, definidas por Kaplan (1977) como desordens psicossomáticas que tornam impossível para o indivíduo ter coito e/ou gozar de prazer durante o mesmo.

Marthol e Hilz (2004) defendem que a etiologia das disfunções sexuais está ligada a fatores psicossociais e fisiológicos, podendo estar relacionada a: i) causas orgânicas; b) e causas psicológicas: fatores individuais; fatores interpessoais e fatores psicossexuais.

No que tange a causas psicológicas, interessa-nos o trauma que, segundo afirma Laplanche e Pontalis (1991, p. 523), a partir do estudos de Freud pode ser concebido em termos de economia psíquica e pode ser definido como um acontecimento marcante que teve lugar na vida do sujeito, cuja consequência é a incapacidade de ele reagir de forma adequada, sendo acometido por efeitos patogênicos e duradouros que provoca na organização psíquica.

No entendimento de Uchitel (2011), Tutté (2006) e Boheleber (2007), o trauma psíquico é uma resposta a uma situação inesperada que provocou afetos pavorosos de medo, susto, angústia, vergonha ou dor psíquica. Essa vivência remete ao que Freud (1920; 1926) denominou de desamparo, condição geral no funcionamento psíquico de qualquer pessoa que se refere ao sentimento de ausência de ajuda como possibilidade efetiva da vida psíquica e pode se concretizar em uma situação traumática ou vivência de desamparo do eu frente a uma acumulação de excitação, seja de origem externa como interna, com a qual não é capaz de lidar. O trauma, dessa forma, está ligado ao estado de impotência e de desamparo do sujeito.

Segundo Freud (1926), os estados afetivos, como a angústia, são vistos como sedimentos de vivências traumáticas muito antigas, que, quando revividas em situações análogas, são relembradas como símbolos mnésicos da vivência traumática

originária. Defende que a angústia é sempre produzida na dependência de um perigo real e ameaçador, ou pelo menos, julgado como real. Acrescenta que a angústia tem também a função de sinal: seja o perigo atribuído a um acontecimento externo (angústia realística); seja às moções pulsionais (angústia neurótica), como podemos demonstrar nos casos M.L.A. e M.J.J.N:

> M.L.A. 68 anos, dona de casa, segundo grau completo, católica, situação econômica boa, casada com F. 71 anos, contador. Teve 4 gestações e 4 partos normais. Está na menopausa, já retirou útero e, atualmente, faz uso de hormônio para melhorar a lubrificação vaginal.
>
> Meu marido pediu que eu conversasse com a ginecologista, pois me acha uma geladeira para o sexo.
> "**Quanto eu tinha 17 anos, meu marido me prendeu em um quarto e me estuprou**. Como eu era pobre, sem pai, sem carinho, sem afeto e engravidei, **tive que me casar com esse homem às pressas**. **Aí eu fui uma vaca: pari, pari, pari e pari. Nunca tive carinho, nunca beijei na boca [...] Eu sinto falta...não sinto desejo...não me excito ...há mais de 20 anos...a relação sexual é um estupro sempre...** (Grifo nosso)
>
> M.J.J.N. – 51 anos, técnica de enfermagem, casada, menopausada há 5 anos, engravidou 2 vezes, faz uso de hormônio, apresenta-se irritada e afirma ter total insatisfação sexual com atual marido, mas que não liga mais para "isso", pois desde o início com o primeiro marido é assim.
>
> "Eu me casei virgem aos 28 anos. **A lua de mel**, doutora, **foi um estupro, uma lua de fel**, **uma agressão**. **Fiquei toda inchada, chorava todo o tempo**. Com três meses engravidei. No sétimo mês de gravidez, descobri as **cartas e traições do meu marido**. Ele tinha varias amantes, chegava com o cheiro de sexo de outras mulheres e a boca mordida. Com seis meses de casada, me separei. **Após 4 anos, eu me casei novamente com um senhor 10 anos mais velho que eu** ... estou casada há 10 anos. Ele á

> **evangélico igual a mim**... **já na noite de núpcias, percebi que tinha cometido uma burrice, pois ele era grosseiro, abocanhava meu mamilo no meio da noite, sem carinho algum**...me dá nervoso quero que acabe logo. **Sei que hormônio não dá jeito ... me conformo...detesto ele**... me acostumei deixa aí...” (Grifos nosso)

As materialidades significantes dos das duas queixas sobre a disfunção sexual produzem efeito de memória de momentos em que M.L.A e M.J.J.N foram vítimas de estupro e foram retivimizadaso pela recorrência do trauma. Nesse efeito de memória, o desamparo original e o sentimento de repulsa são reatualizados. Uma vivência traumática originária é a base para o surgimento da angústia ao longo da vida do ser humano, conforme Freud (1926).

Nessas materialidades significantes das queixas de M.L.A e M.J.J.N, podemos identificar o deslocamento da angústia de sua origem na situação de desamparo para a situação de perigo e “depois disso vêm os deslocamentos ulteriores, do perigo para o determinante do perigo–perda do objeto e das modificações dessa perda” (FREUD, 1926, p.192)

Destacamos, pois, que o trauma só pode ser localizado a partir da narrativa de cada sujeito, por meio da qual algo da vivência que é experimentada em sua radical exterioridade pode ser subjetivada, sintomatizada.

Conclusão

Os casos analisados produzem o efeito de a disfunção sexual é a maneira encontrada pelo inconsciente para trazer de volta o trauma. A disfunção sexual tem efeito de sintoma, forma que atualiza e reatualiza o trauma, como uma tentativa de desfazer a situação traumática. O efeito de sintoma é, pois, solução que cada sujeito constrói para dar conta do encontro traumático com o sexo, do encontro traumático com seu desejo, conforme Freud (1926).

Referências

ABDO, C.H.N; FLEURY, H.J. Aspectos diagnósticos e terapêuticos das disfunções sexuais femininas. *Rev Psiquiatr Clin* (São Paulo). v.33, p. 162-7., 2006.

American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV). Texto revisado. 4a ed. Porto Alegre: Artmed; 2002.

BASSON R. Human sex-response cycles. *J Sex Marital Ther*. V. 27, p. 33-43, 2001.

Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO) – 1946. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organização-Mundial-da-Saúde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html. Acessado em novembro de 2016.

COSTA, M; RODRIGUES Jr, O. M. O ginecologista brasileiro e a sexualidade humana. *Reprodução*. v. 1, p. 114-9. 1987.

FREUD, Sigmund. Inibições, sintomas e ansiedade. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. 2a. Edição, Rio de Janeiro: Imago, 1986. Edição original: 1926.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. 2a. Edição, Rio de Janeiro: Imago, 1986. Edição original: 1920.

MASTERS, W. H; JOHNSON, V.E. *Human sexual response*. Boston: Lippincott Williams & Wilkins,1966.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARAD, Pierre. e outros. *Papel da memória.* Campinas -SP: Pontes, 2007. Edição original: 1983.

PINHEIRO, C. C. O.; FONSECA-SILVA, M. C. (2017). Memória e disfunção sexual feminina: efeito-sujeito-sintoma. In: *XII Colóquio do Museu Pedagógico*. v. 12, n. 1, p. 332-337, 2017.

TUTTÉ, J. C. O conceito de trauma psíquico: uma ponte no espaço interdisciplinar. In: *Livro anual de Psicanálise*, vol. XX pag. 191-210, 2006.

UCHITEL, M. *Neurose Traumática: uma revisão crítica do conceito de trauma.* 3a. Edição. São Paulo: Casa do psicólogo Coleção Clínica Psicanalítica, 2011.

SESSÃO TEMÁTICA

O ARTIGO DEFINIDO EM MATERIAIS DIDÁTICOS ATUAIS: ANÁLISE INTRODUTÓRIA DA COLEÇÃO "PORTUGUÊS: LINGUAGENS"

ROSANA CARVALHO BRITO[1]
HUDA DA SILVA SANTIAGO[2]

Introdução

Neste artigo, apresenta-se uma parte da pesquisa de conclusão do curso de Especialização em Linguística e Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa, desenvolvida pela autora na Universidade Estadual de Feira de Santana. Considerando que a referida monografia investigou a influência do contexto de aprendizagem na realização do artigo definido, julgou-se interesse buscar indícios de como a escola trabalha, atualmente, com o artigo definido, a partir da observação de alguns livros didáticos contemporâneos, da coleção *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2013; 2015). Essa coleção atualmente ocupa a primeira posição na lista das obras mais distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático para as séries finais do ensino fundamental, com 5.792.929 de exemplares distribuídos por escolas públicas de todo o país só em 2017.

A coleção Português: linguagens é de longa tradição, mas já passou por algumas revisões. Os capítulos dos livros do Ensino Fundamental II são organizados em

1. Especialista em Linguística e Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa (2018). Estudante do Mestrado em Estudos Linguístico, da UEFS. É integrante da equipe do Projeto Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (CE-DOHS), da UEFS.

2. Especialização em Estudos Linguísticos (2007) e Mestrado em Estudos Linguísticos pela UEFS (2012). Doutoranda em Linguística Histórica pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC), da Universidade Federal da Bahia. É integrante da equipe do Projeto Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (CE-DOHS), da UEFS; do Programa para a História da Língua Portuguesa (PROHPOR), e do programa História da Cultura Escrita no Brasil (HISCULTE), da UFBA. Integra a equipe baiana do Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB-BA).

subseções que procuram contemplar as habilidades básicas do ensino de língua. A maioria dos capítulos é organizada em quatro partes: *Estudo do texto*, com exercícios de compreensão textual; *Produção de texto*, para exercício da escrita; *A língua em foco*, com atividades de análise linguística; e *Divirta-se*, que traz textos curtos e descontraídos, curiosidades sobre textos e obras de arte etc. Os livros do Ensino Médio mesclam exercícios de compreensão textual, análise linguística e literatura. Os capítulos referentes às atividades de análise linguística, de um modo geral, organizam-se em duas subseções: uma que procura associar o elemento estudado à construção e compreensão de texto e outra, intitulada *Semântica e Discurso*, que envolve aspectos discursivos dos itens abordados.

Na subseção seguinte, comenta-se a abordagem do artigo definido nos livros do Ensino Fundamental II e Médio da coleção *Português: linguagens*.

O artigo definido na coleção *português: linguagens*

Foram consultados, nesta pesquisa, sete livros didáticos da coleção *Português: linguagens*, um de cada série do Ensino Fundamental II e Médio, como observado nas figuras seguintes:

Figura 1: Coleção *Português: linguagens* para o Ensino Fundamental II

Fonte: Site da editora Saraiva3.

3. Disponível para acesso em: https://busca.saraiva.com.br/busca?q=portugu%C3%AAs:+linguagens. Acesso em: 13/10/2017, às 21h36min.

Figura 2: Coleção *Português: linguagens* para o Ensino Médio

Fonte: Site da editora Saraiva4.

Na coleção do Ensino Fundamental, apenas no livro do 6º ano foi encontrada referência aos artigos. Na subseção *A língua em foco*, do capítulo 2, da terceira unidade desse livro, os autores apresentam os *artigos*, definidos e indefinidos.

Inicialmente, Cereja e Magalhães (2015) propõem um exercício de interpretação textual de um anúncio e, nas perguntas finais, os estudantes são conduzidos a perceber o uso dos artigos, como se observa na figura seguinte:

Figura 3: Apresentação do artigo

3. No enunciado principal do anúncio, lemos: "**A** maior diversão de **uma** criança com fome é comer".

a) A diversão a que o enunciado faz referência é uma diversão qualquer ou uma diversão específica?

b) E a criança: trata-se de uma criança qualquer ou de uma criança específica?

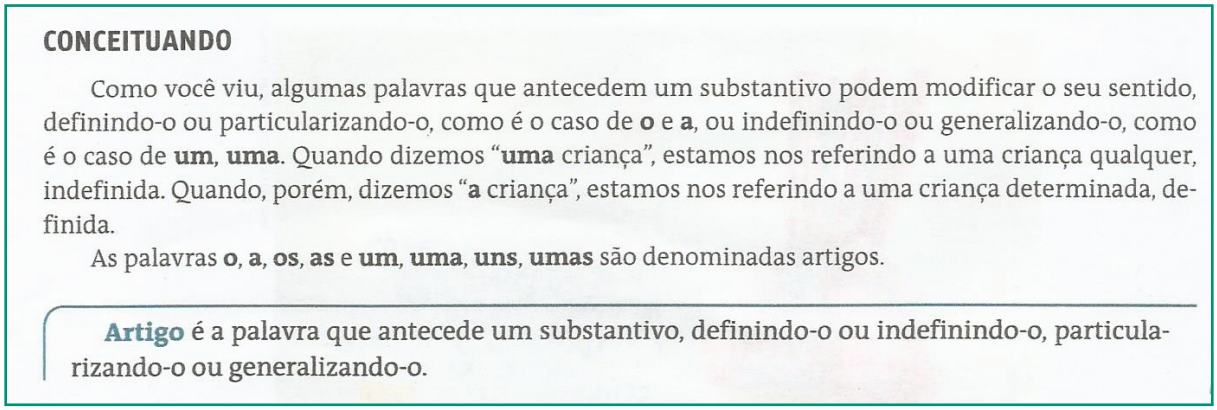
c) Se trocássemos a palavra **a** por **uma**, e vice-versa, o sentido do enunciado seria o mesmo?

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 170).

4. Disponível para acesso em: https://busca.saraiva.com.br/busca?q=portugu%C3%AAs:+linguagens. Acesso em: 13/10/2017, às 21h36min.

As perguntas dos itens de a) a c) conduzem os alunos a refletirem sobre o emprego dos artigos, nesse primeiro momento associando o artigo definido à especificidade, quando o referente é determinado e, por vezes, caracterizado, sendo essa a compreensão mais comum da função do artigo definido, e relacionando o artigo indefinido a generalizações, já que sua presença é mais frequente em contextos em que não há especificação do referente. Com o estímulo dessa tarefa, os autores apresentam uma definição para *artigo*:

Figura 4: O conceito de artigo na coleção Português: linguagens



CONCEITUANDO

Como você viu, algumas palavras que antecedem um substantivo podem modificar o seu sentido, definindo-o ou particularizando-o, como é o caso de **o** e **a**, ou indefinindo-o ou generalizando-o, como é o caso de **um**, **uma**. Quando dizemos "**uma** criança", estamos nos referindo a uma criança qualquer, indefinida. Quando, porém, dizemos "**a** criança", estamos nos referindo a uma criança determinada, definida.

As palavras **o**, **a**, **os**, **as** e **um**, **uma**, **uns**, **umas** são denominadas artigos.

Artigo é a palavra que antecede um substantivo, definindo-o ou indefinindo-o, particularizando-o ou generalizando-o.

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 170).

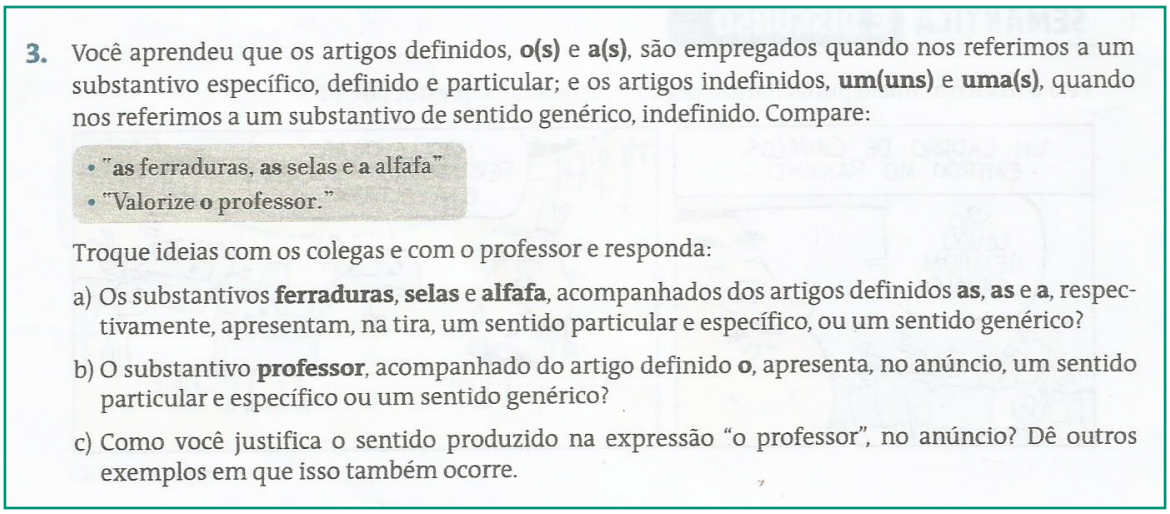
Quanto aos artigos definidos, explicam os autores: "São os artigos **o**(**s**) e **a**(**s**), que definem os substantivos, indicando que se trata de seres já conhecidos", e acrescentam: "Geralmente empregamos **o** e **a** antes de um substantivo que já foi mencionado anteriormente" (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 170)[5]. Além dessa definição, os autores citam a função substantivadora dos artigos definidos. Vê-se aí uma compreensão ampla de artigo definido, que tenta associar conceito e uso, apontando a atuação do status da informação (informação nova ou já mencionada anteriormente) para a realização do artigo definido. Como nos exercícios que propõem na

5. Não interessa nesta pesquisa abordar a fundo a noção de artigo indefinido apresentada pelos autores. Como nos exercícios que propõem, Cereja e Magalhães (2015) inter-relacionam artigos definidos e indefinidos, é interessante saber que os autores definem esses últimos como "[...] os artigos um(ns) e uma(s), que indefinem os substantivos, indicando que se trata de seres quaisquer de uma mesma espécie" (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 171).

sequência os autores mostram que esse determinante pode aparecer em contexto indefinido, bem como o artigo indefinido pode atuar para a definição de um elemento, seria interessante que já na apresentação do conceito de artigo os autores fizessem essa ressalva, a fim de ampliar e facilitar a compreensão dos estudantes.

No tópico intitulado *O artigo na construção do texto*, a partir do poema *Operário triste*, de Mário Quintana, os autores propõem outro exercício de compreensão textual, chamando a atenção para as propriedades discursivas dos artigos, destacando que sua interpretação mais ou menos específica depende do contexto de uso e não somente da realização da forma definida ou indefinida, o que é um ponto essencial na compreensão do uso do artigo, apontado por algumas gramáticas de cunho descritivo, como a de Castilho (2010). As propriedades discursivas dos artigos são retomadas nos exercícios da subseção *Semântica e discurso*, como apresentado a seguir:

Figura 5: Destaque às propriedades discursivas dos artigos



3. Você aprendeu que os artigos definidos, **o(s)** e **a(s)**, são empregados quando nos referimos a um substantivo específico, definido e particular; e os artigos indefinidos, **um(uns)** e **uma(s)**, quando nos referimos a um substantivo de sentido genérico, indefinido. Compare:

- "**as** ferraduras, **as** selas e **a** alfafa"
- "Valorize **o** professor."

Troque ideias com os colegas e com o professor e responda:

a) Os substantivos **ferraduras**, **selas** e **alfafa**, acompanhados dos artigos definidos **as**, **as** e **a**, respectivamente, apresentam, na tira, um sentido particular e específico, ou um sentido genérico?

b) O substantivo **professor**, acompanhado do artigo definido **o**, apresenta, no anúncio, um sentido particular e específico ou um sentido genérico?

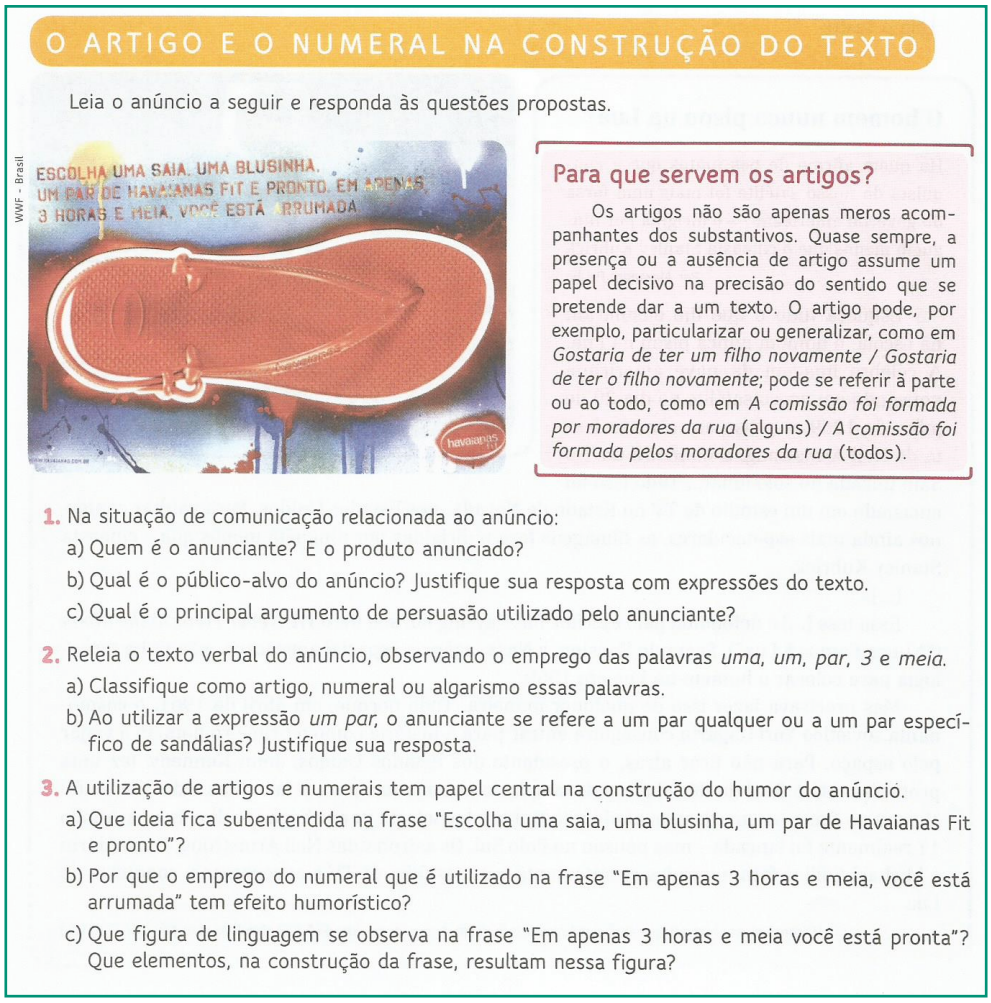
c) Como você justifica o sentido produzido na expressão "o professor", no anúncio? Dê outros exemplos em que isso também ocorre.

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 174).

O enunciado do referido exercício retoma a compreensão comum de artigo definido e indefinido, mas as opções de a) a c) propõem-se questões que mostram que o que define a leitura generalizante ou específica do nome é o contexto em que ele é empregado.

Quanto à coleção de livros para o Ensino Médio, apenas no livro do 2º ano Cereja e Magalhães (2013) tratam dos artigos definidos, na mesma seção em que consideram os numerais. No tópico *O artigo e o numeral na construção do texto*, os autores ampliam a explicação, com exercícios que consideram as propriedades discursivas do artigo. A imagem seguinte apresenta alguns desses exercícios:

Figura 6: O artigo definido no livro do 2º ano do Ensino Médio



O ARTIGO E O NUMERAL NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia o anúncio a seguir e responda às questões propostas.

Para que servem os artigos?

Os artigos não são apenas meros acompanhantes dos substantivos. Quase sempre, a presença ou a ausência de artigo assume um papel decisivo na precisão do sentido que se pretende dar a um texto. O artigo pode, por exemplo, particularizar ou generalizar, como em *Gostaria de ter um filho novamente* / *Gostaria de ter o filho novamente*; pode se referir à parte ou ao todo, como em *A comissão foi formada por moradores da rua* (alguns) / *A comissão foi formada pelos moradores da rua* (todos).

1. Na situação de comunicação relacionada ao anúncio:
   a) Quem é o anunciante? E o produto anunciado?
   b) Qual é o público-alvo do anúncio? Justifique sua resposta com expressões do texto.
   c) Qual é o principal argumento de persuasão utilizado pelo anunciante?

2. Releia o texto verbal do anúncio, observando o emprego das palavras *uma*, *um*, *par*, *3* e *meia*.
   a) Classifique como artigo, numeral ou algarismo essas palavras.
   b) Ao utilizar a expressão *um par*, o anunciante se refere a um par qualquer ou a um par específico de sandálias? Justifique sua resposta.

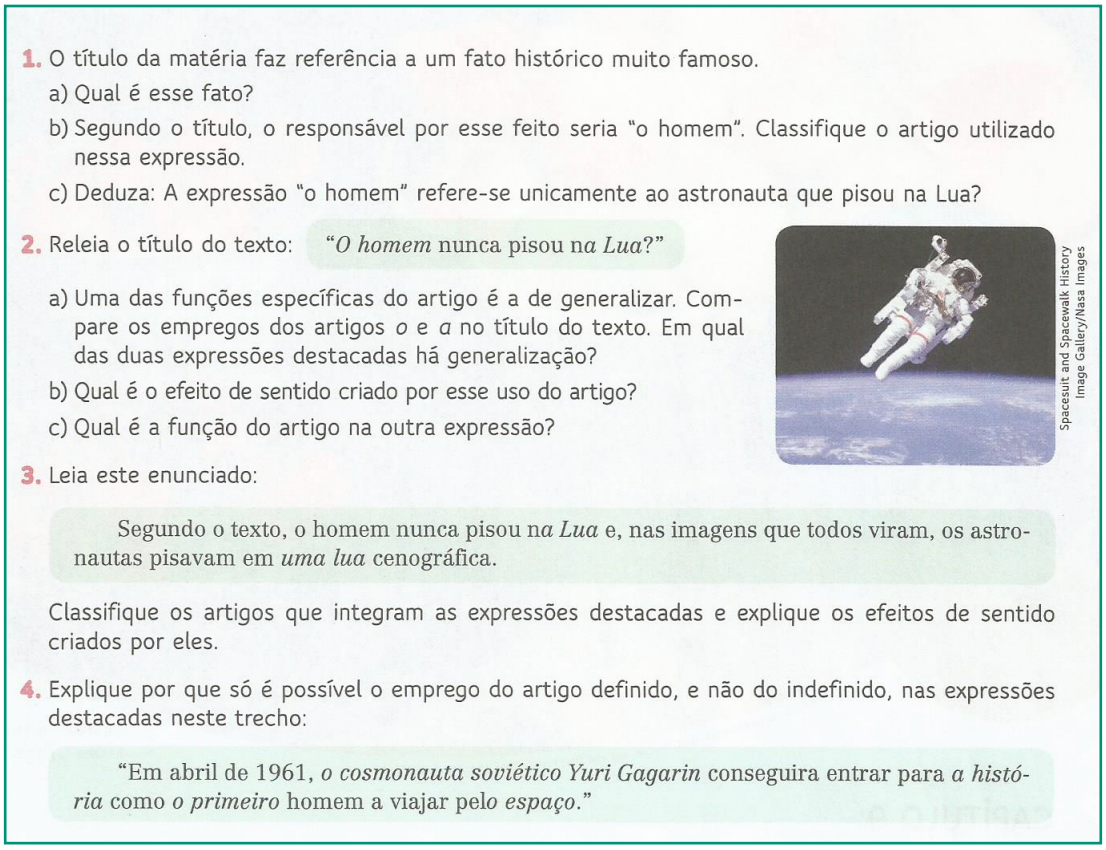
3. A utilização de artigos e numerais tem papel central na construção do humor do anúncio.
   a) Que ideia fica subentendida na frase "Escolha uma saia, uma blusinha, um par de Havaianas Fit e pronto"?
   b) Por que o emprego do numeral que é utilizado na frase "Em apenas 3 horas e meia, você está arrumada" tem efeito humorístico?
   c) Que figura de linguagem se observa na frase "Em apenas 3 horas e meia você está pronta"? Que elementos, na construção da frase, resultam nessa figura?

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 67).

Destaca-se inicialmente que o nível de dificuldade dos exercícios pouco varia em relação ao livro do Ensino Fundamental II. Observa-se ainda que ambos os livros preservam exercícios de identificação e classificação do artigo, como observado no item a) da segunda questão da atividade apresentada na figura 6. Mas, nos dois livros, esses exercícios têm um objetivo didático bem definido e produtivo: levar o aluno a perceber que o que está em questão é o uso e não a classificação. Isso fica evidente quando se analisa a item b) da segunda questão da referida atividade. No item a), solicita-se que o estudante classifique o artigo para, no item seguinte, mostrar-lhe que é o contexto discursivo que atua na interpretação de definitude ou generalização do nome ao qual o artigo se associa.

Ainda em relação à atividade da figura 6, observa-se que a relação entre o emprego do artigo e os efeitos de sentido gerados no texto é sugerida pela terceira questão, na qual, através das três perguntas apresentadas, o aluno é levado a refletir sobre o emprego dos artigos no texto. As propriedades discursivas dos artigos definidos e os efeitos de sentido decorrentes de seu uso são retomados no tópico *Semântica e discurso*, como é possível observar nos exercícios a seguir:

Figura 7: Destaque às propriedades discursivas dos artigos no livro do Ensino Médio



1. O título da matéria faz referência a um fato histórico muito famoso.

a) Qual é esse fato?

b) Segundo o título, o responsável por esse feito seria "o homem". Classifique o artigo utilizado nessa expressão.

c) Deduza: A expressão "o homem" refere-se unicamente ao astronauta que pisou na Lua?

2. Releia o título do texto: "*O homem* nunca pisou n*a Lua*?"

a) Uma das funções específicas do artigo é a de generalizar. Compare os empregos dos artigos *o* e *a* no título do texto. Em qual das duas expressões destacadas há generalização?

b) Qual é o efeito de sentido criado por esse uso do artigo?

c) Qual é a função do artigo na outra expressão?

Spacesuit and Spacewalk History Image Gallery/Nasa Images

3. Leia este enunciado:

Segundo o texto, o homem nunca pisou n*a Lua* e, nas imagens que todos viram, os astronautas pisavam em *uma lua* cenográfica.

Classifique os artigos que integram as expressões destacadas e explique os efeitos de sentido criados por eles.

4. Explique por que só é possível o emprego do artigo definido, e não do indefinido, nas expressões destacadas neste trecho:

"Em abril de 1961, *o cosmonauta soviético Yuri Gagarin* conseguira entrar para *a história* como *o primeiro* homem a viajar pelo *espaço*."

Fonte: Cereja e Magalhães (2013, p. 69).

No item c), da primeira questão, os autores conduzem à percepção de que o artigo definido pode ter uma interpretação generalizante. Essa compreensão é intensificada no exercício 2, que procura associar uso e função. A terceira questão apresenta um exercício de classificação, mas relacionando-o aos efeitos de sentido do enunciado. Percebe-se aí que as questões propostas seguem uma sequência lógica interessante: amplia-se a compreensão dos usos dos artigos, com destaque às propriedades discursivas, mas retoma-se a compreensão usual da referência específica do artigo na quarta questão, reforçando que, em determinados contextos, esse artigo preserva sua função de particularizar.

Com essa breve análise da coleção *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2013, 2015), observa-se a preocupação dos autores com a associação dos exercícios de análise linguística aos usos efetivos do artigo definido. A abordagem do artigo definido nessa coleção supera a preocupação única com a distinção entre

artigo definido e indefinido. Os exercícios de localização e classificação do artigo definido ainda aparecem, mas para destacar a atuação do contexto discursivo. Em uma rápida consulta à coleção de livro didático de língua portuguesa para o Ensino Fundamental II, *Tudo é linguagem*, de Borgatto, Bertin e Marchezi (2006), foi possível observar uma abordagem totalmente diferente para o artigo definido. Dessa última coleção, apenas o livro do 6º ano menciona os artigos, mas numa abordagem bastante limitada, apresentando os conceitos de artigo definido e indefinido, com alguns exemplos, mas sem qualquer menção as suas propriedades discursivas ou ao seu uso efetivo em textos. O único exercício proposto é o de distinção entre o artigo indefinido *um* e o numeral *um*. A coleção *Português: linguagens* já passou por alguns ajustes e atualizações, enquanto que a coleção *Tudo é linguagem* é mais antiga. Desejável é que as diferenças entre essas coleções sejam decorrentes do aprimoramento dos materiais didáticos ao longo do tempo, o que tornaria possível, em futuro próximo, avanços ainda mais significativos.

Quanto à distribuição do conteúdo "artigo" nos materiais didáticos, considerando as duas coleções consultadas neste estudo, percebe-se que ela está restrita, no Ensino Fundamental II, aos livros do 6º, e no Ensino Médio, do 2º ano, embora da coleção *Tudo é linguagem* tenham sido observados apenas livros do 6º ao 9º ano. Esclarece-se, contudo, que as afirmações feitas aqui não são conclusivas. Para que maiores considerações possam ser feitas, faz-se necessário a análise de um número maior de coleções de livros didáticos, de diferentes períodos, analisando em cada uma o tratamento dispensado aos artigos definidos, do que seria possível averiguar se e o quanto esses materiais se aprimoraram.

Considerações finais

Neste artigo, a partir da consulta à coleção de livros didáticos *Português: linguagens*, observou-se que esses livros não se limitam a classificar os artigos em definidos e indefinidos, considerando, no lugar disso, seu emprego nos textos e, consequentemente, suas propriedades semânticas e discursivas. Isso se torna perceptível se se consulta, por exemplo, a Nova Gramática do Português (2010), de Castilho, pois se vê que as propriedades referidas pelo autor nessa gramática são abordadas nos exercícios propostos pelos autores da referida coleção de livros escolares. Com isso, deduz-se que a escola pode estar fazendo um trabalho mais produtivo com os artigos. Apresentando, nas suas atividades, aspectos discursivos dos usos do artigo, seria interessante que a coleção Português: linguagens propusesse um conceito de artigo que já contemplasse esses usos. Tal abordagem poderia facilitar a compreensão do aluno, que, desde o conceito, já observaria que o artigo deve ser considerado a partir do uso.

Referências

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHESI, Vera Lúcia de Carvalho. *Tudo é linguagem*. São Paulo: Ática, 2006.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português*. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português*: linguagens. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português*: linguagens. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

SESSÃO TEMÁTICA

O GÊNERO LETRA DE MÚSICA E AS TEMÁTICAS SOCIAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO: USOS E ABORDAGENS

RAFAEL TEIXEIRA GONÇALVES[1]
LAYANE DIAS CAVALCANTE VIANA[2]

Considerações Iniciais

O presente artigo é resultado de uma pesquisa realizada a partir de um estágio regular realizado no período de 21 de setembro de 2017 a 27 de outubro de 2017, na disciplina de Língua Portuguesa (doravante, LP). A pesquisa foi desenvolvida em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Anísio Teixeira, na cidade de Vitória da Conquista – BA, a pesquisa contou com a participação de32 alunos e com a professora regente.

A pesquisa se deu pelo interesse em investigar se temáticas voltadas para questões sociais são trabalhadas nas aulas de LP do colégio supracitado, e se a professora da disciplina de Língua Portuguesa da turma referida acima faz uso do gênero letra de música em suas aulas. Para obtenção de dados da pesquisa, foram entregues questionários à professora (ANEXO I) e aos alunos (ANEXO II), bem como desenvolvidas atividades de intervenção (ANEXOSIII, IV e V) com os alunos, as quais eram compostas por textos-base (letras de músicas e notícias) seguidos de uma série de perguntas que tinham por objetivo levar os alunos a refletir criticamente, a discutir, com a mediação do professor-pesquisador, sobre o tema social proposto em cada atividade. Essa atividade tinha o objetivo, para a pesquisa, de perceber

1. Graduando do curso de Letras Modernas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

2. Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Bahia, Brasil. Atualmente leciona na Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR) e na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

como os alunos reagiriam a esse tipo de abordagem metodológica[3]– com base no pressuposto de que essa prática não é comum nas aulas de LP da referida escola.

O presente artigo está organizado da seguinte maneira: inicialmente é apresentado o referencial teórico, em que são discutidos o cenário atual de ensino de LP no Brasil e comentadas algumas teorias e metodologias de ensino de LP no nível Médio, bem como alguns dos seus objetivos (com base em documentos oficiais que orientam o ensino em escolas regulares) e a importância do uso de gêneros textuais em sala de aula. Ainda no referencial teórico, é discutida a importância do ensino inter e transdisciplinar a fim de evidenciar a relevância em se tratar temas sociais nas aulas de LP, bem como a relevância do trabalho com o gênero música como um recurso profícuo nas aulas de LP. Em seguida, são apresentados e discutidos os dados da pesquisa coletados por meio de questionários e atividades de intervenção, o que foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, pois com esses dados foi possível verificar a opinião dos sujeitos da pesquisa (professora regente e alunos da turma) a respeito do uso do gênero música e de problemas sociais na metodologia do ensino de LP. Por fim, são trazidas as considerações finais, em que são reafirmados os resultados e ratificada a importância do trabalho com temas sociais e também com os gêneros textuais, em especial, com o gênero música na sala de aula de LP.

Das questões teóricas – O ensino de LP no contexto atual

As teorias em torno do ensino da língua materna vêm buscando incessantemente aprimorar métodos de ensino que sejam mais eficazes para se ensinar a língua na sala de aula e, com isso, aperfeiçoar o aprendizado. Nesse propósito, as aulas de LP devem promover uma relação entre o ensino da leitura, da escrita e da gramática. No entanto, o que se percebe na maioria dos casos é a primazia por este último, o que torna as aulas de Língua Portuguesa bastante mecanizadas e vazias, muitas vezes, pois o aluno não consegue estabelecer a conexão entre a gramática da norma culta e a gramática dos usos do dia a dia.

3. Aulas de LP que discutissem temas sociais e que trouxessem o gênero música.

O ensino da LP praticado por meio de uma perspectiva exclusivamente formal, além de negligenciar os avanços das propostas de trabalho na área, ainda oferece ao aluno um ensino completamente distante da sua realidade, pois apresenta uma linguagem que não é a do seu cotidiano.

Para Schnewly e Dolz (2004, p.76), o ideal seria

> [...] colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentidopara eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Dessa forma, o professor teria o papel de articular a linguagem presente nos livros didáticos à linguagem do aluno, esclarecendo que ambas as formas co-ocorrem e que estão corretas, desde que empregadas em contextos comunicativos adequados.

Com isso, faz-se necessária a definição de gêneros textuais, uma vez que "é impossível não se comunicar verbalmente por meio de algum gênero" (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Assim, segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais referem-se aos

> [...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por comparações funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (p. 155)

Dessa forma, podemos dizer que os gêneros textuais estão presentes em grande parte das nossas práticas cotidianas, já que a todo momento estamos inseridos em processos de comunicação. Logo, trabalhar a partir do gênero é a melhor forma de se trabalhar com situações reais de língua. Além disso, em nosso dia a dia, os textos que circulam não são as orações subordinadas, os verbos ou os adjetivos, mas o anúncio, o bilhete, o e-mail, a música, a reportagem, que por sua vez, materializam a língua e seus recursos linguísticos.

No entanto, de acordo com Marcuschi (2008, p. 207), são poucos os gêneros literários abordados no Livro Didático, e a letra de música é um desses gêneros que são apresentados apenas como "enfeite", o que muitas vezes acaba refletindo na prática docente, uma vez que grande parte dos professores utiliza apenas o Livro Didático como suporte para suas aulas. Como foi comprovado pelo questionário de sondagem, na turma na qual o estágio foi desenvolvido, o gênero música é um recurso pouco utilizado pela professora regente, então os alunos podem estar sendo privados, didaticamente, nas aulas de LP, desse gênero - que é tão rico, inclusive em termos metodológicos - em sala de aula.

Trabalhos como o de Marcuschi (2002) e o de Koch e Elias (2009) evidenciam ainda a importância de se trabalhar com gêneros textuais em sala de aula. Para o primeiro, "tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão" (p. 31).

Podemos ainda trazer a definição de gênero presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa (PCNLP):

> A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 22)

Com isso, evidencia-se a importância de se trabalhar com os gêneros textuais, visto que estão presentes na vida de todas as pessoas, e assim fica clara a necessidade de que as aulas de LP sempre partam de um gênero, já que a língua se materializa em textos, e todo texto, por sua vez, se realiza em um gênero. Assim, objetiva-se promover a interação entre alunos e professores de maneira dinâmica (e não mecanizada), e também formalizar os conhecimentos dos alunos com relação aos gêneros, apresentando suas características e principais situações de uso e relacionando-os aos demais conteúdos propostos não somente para o ensino de LP, mas também de forma inter e transdisciplinar, uma vez que a troca de conheci-

mentos entre a LP e outras disciplinas e saberes pode favorecer consideravelmente o aprendizado dos alunos.

Os conceitos de inter e transdisciplinar ganharam um espaço importante a partir de Piaget (1972), e correspondem, respectivamente, à ideia de que duas ou mais ciências podem se integrar ou trocar conhecimentos a fim de promover um enriquecimento entre ambas; e que as várias ciências poderiam se integrar de forma globalizada, de forma a não haverem fronteiras entre elas, isto é, que fizessem parte de um sistema total. Dessa forma, faz - se relevante tratar de temas sociais nas aulas de LP, pois são temas que podem promover a integração entre as disciplinas, uma vez que o Ensino Médio é uma etapa da escolarização que deve proporcionar ao aluno uma experiência que lhe garanta aptidões para exercer sua cidadania, e assim, os professores devem se empenhar em trabalhar em conjunto para garantir esse aprendizado.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), doravante OCNEM,

> [...] o Ensino Médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo. (p. 18)

Assim, essa etapa do ensino tem o dever de preparar o aluno para suas futuras vivências, sejam elas no campo acadêmico, profissional ou social. E ao considerar que o Ensino Médio exerce grande influência na vida dos estudantes, na pesquisa do qual o presente artigo trata surgiu a necessidade de uma abordagem em que se discutisse as questões sociais já mencionadas, temas sociais recorrentes em nossa sociedade.

Para a realização dessa abordagem que consiste na discussão de problemas sociais em sala de aula, partimos da concepção sociointeracionista de linguagem, para a qual, segundo Travaglia (1997), "o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)". Nessa concepção, não se trata se emissor x receptor, mas de interlocutores ativos,

os quais contribuem para que haja a interação. Nela também, o ensino nas escolas vai além das outras concepções, rompendo os limites das gramáticas e contribuindo na formação de um sujeito crítico e reflexivo em meio à sociedade. Além disso, o sociointeracionismo considera essenciais determinados fatores extralinguísticos, como os contextos histórico, social e cultural.

Nas palavras de Costa-Hübes (2011),

> A linguagem, sob tal perspectiva teórica, deixou de ser interpretada somente como resultado do pensamento organizado ou como estrutura cognitiva e linguística; foi reconhecida como símbolo sócio-historicamente construído a partir de necessidades reais de interação do homem, geradas pelo trabalho, para atender às práticas sociais realizadas por meio da linguagem. (p. 6)

Ainda segundo a autora, a educação, após essa concepção de linguagem, passou a ser vista como um fenômeno social e histórico, sendo ao mesmo tempo determinada socialmente e determinante nas mudanças da sociedade.

As OCNEM (2006) consideram ser

> [...] na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. (p. 24)

O documento ainda afirma que "é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo" (p. 24), reforçando a importância da linguagem na vida do sujeito.

Em se tratando do alunado do Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa, o perfil traçado pelas OCNEM (2016) prevê que ao longo de sua formação, o aluno deva, dentre outras coisas,

> [...] conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça– use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc. (p. 32)

Isso implica no envolvimento de outras linguagens, como a dança, o teatro, a música, entre outras, no contexto escolar, a fim de enriquecer as experiências dos alunos na escola.

De acordo com Tatit (1996: *apud* Costa, 2003),

> [...] a canção popular tem origem na fala. Em primeiro lugar, porque ela expressa em escala mais ordenada e periódica as inflexões e a rítmica instáveis e efêmeras da entoação coloquial a fim de atingir seus efeitos de sentido. [...] Em segundo lugar, a canção apresenta a chamada letra. Apesar do nome, ela que torna a voz imprescindível, a voz que diz um texto. (p. 30)

Sendo assim, podemos considerar a canção – ou a música – como um gênero híbrido, pois une aspectos da oralidade e da escrita. Essa característica reforça a versatilidade desse gênero, que pode ser utilizado pelo professor de várias maneiras em sala de aula de LP, a fim de identificar a maneira mais eficaz para se ensinar aos alunos.

A escolha de se trabalhar, por meio das atividades de intervenção, com gênero música na sala de aula se deu também pelo fato desse ser um gênero presente na vida da maioria das pessoas e por ser um potente instrumento para se trabalhar a criticidade em sala de aula, uma vez que viabiliza a propagação de conhecimento e permite aos alunos ter uma postura crítica com relação às letras apresentadas. Além disso, vale citar o caráter afetivo despertado nos alunos, pois a música é uma ferramenta que desperta grande prazer em seus apreciadores. De acordo com Joly e Corusse (2014, p. 51),

> além da contribuição no âmbito social, há também a influência da música nas questões pessoais e subjetivas. A partir do relacionamento e das vivências com a realidade musical, formam-se também elementos da personalidade, juízo de valores e consciência de si.

Além disso, ainda podemos citar o fato de o gênero música permitir o uso tanto da linguagem formal como da informal, sendo esta última mais frequente nas músicas populares, o que permite ao aluno um encontro, dentro do ambiente escolar, com a realidade vivida fora das aulas de LP.

A importância em se pesquisar esse tipo de abordagem nas aulas de LP se dá pelo fato de o ensino dessa disciplina ser majoritariamente pautado no ensino de gramática, muito embora as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) indiquem que

> as competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. (BRASIL, 2002, p. 55)

Por esse motivo, surgiu o interesse em inserir na pesquisa atividades de intervenção na turma pesquisada, atividades essas que discutissem problemas sociais do nosso cotidiano, uma vez que essa temática não é recorrente[4] nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa na turma onde a pesquisa foi desenvolvida e, pensando, ainda, em um dos principais objetivos do Ensino Médio que é o de proporcionar aos alunos uma formação que lhes garanta aptidões para um exercício crítico de cidadania.

Considerando o gênero música como sendo rico em possibilidades de uso em sala de aula, além de ser apreciado por grande parte das pessoas; e os problemas

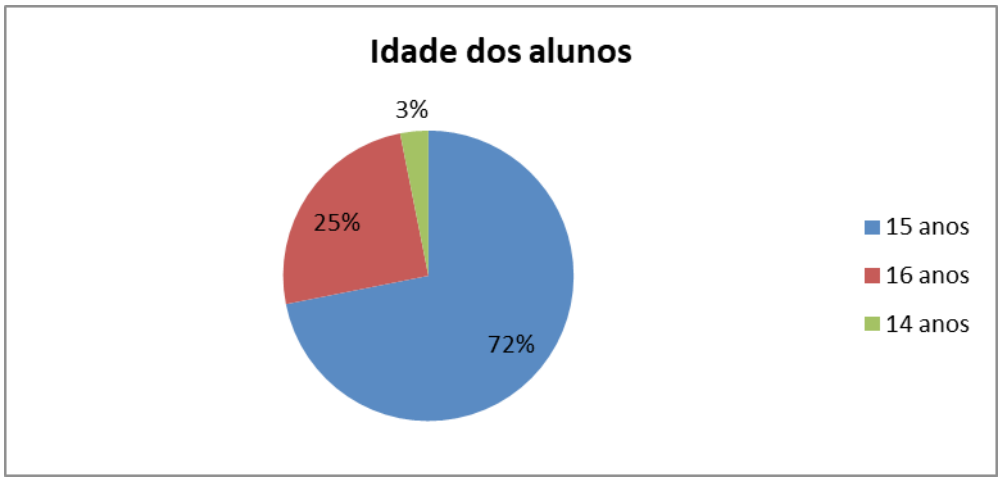
4. Com base em dados coletados nos Questionários de Sondagem, os quais serão apresentados e discutidos posteriormente.

sociais propostos – o racismo, a violência e a corrupção – como uma realidade presente em nossa sociedade, surgiu o interesse em unir ambos no desenvolvimento das atividades de intervenção da pesquisa que serão relatadas posteriormente.

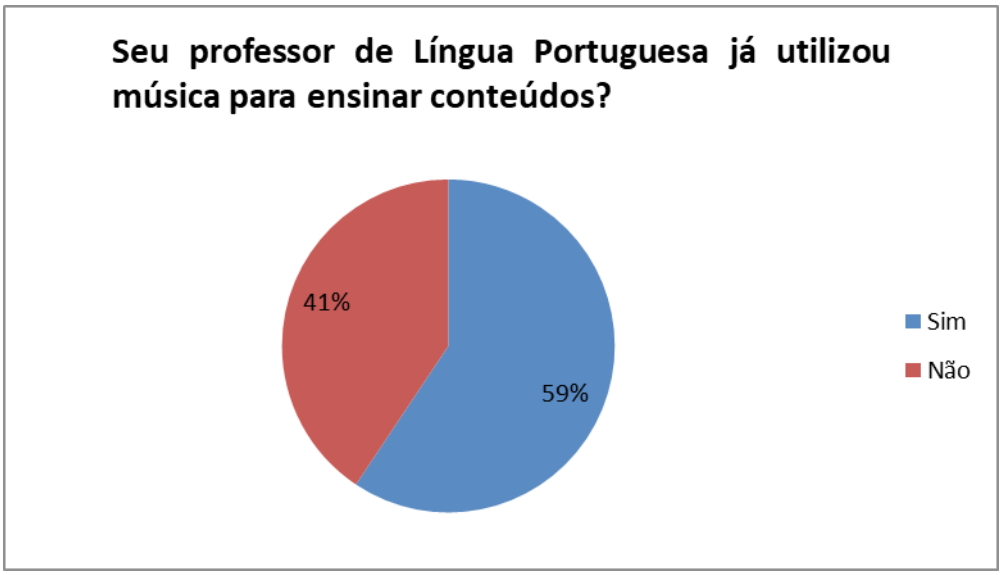
Da pesquisa

Para o alcance dos objetivos propostos na pesquisa, além das citadas atividades de intervenção, inicialmente, foram entregues dois questionários de sondagem distintos, sendo um para o professor e um para os alunos. Assim, os dados que seguem foram coletados com base nesses questionários.

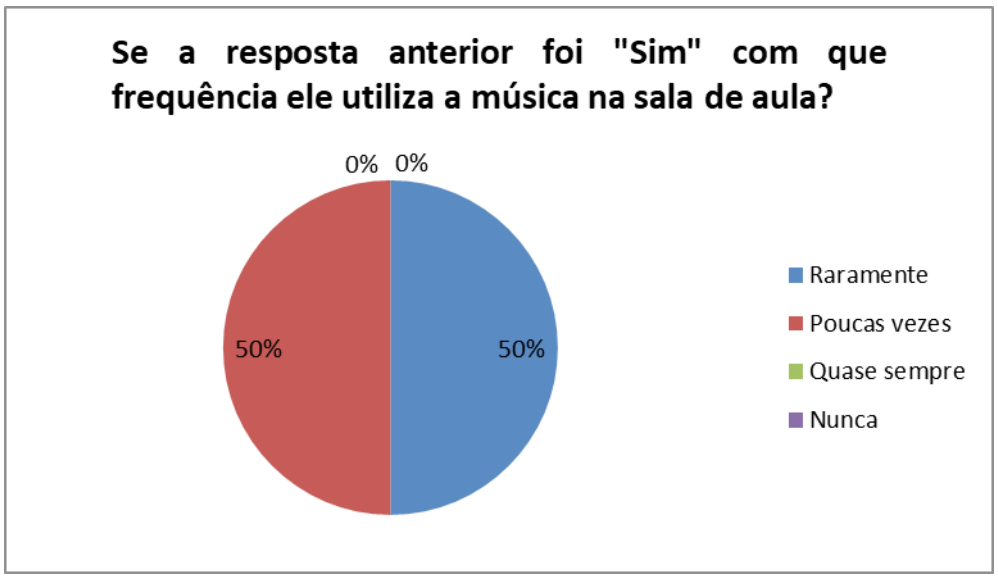
Os sujeitos da pesquisa correspondem a uma turma de 32 alunos regularmente matriculados no 1º ano do Ensino Médio, numa escola localizada no centro da cidade de Vitória da Conquista – Ba e da professora de Língua Portuguesa dessa mesma turma. A faixa etária desses alunos está entre 14 e 16 anos, e quanto ao sexo, são 17 alunos do sexo masculino e 15 do sexo feminino.



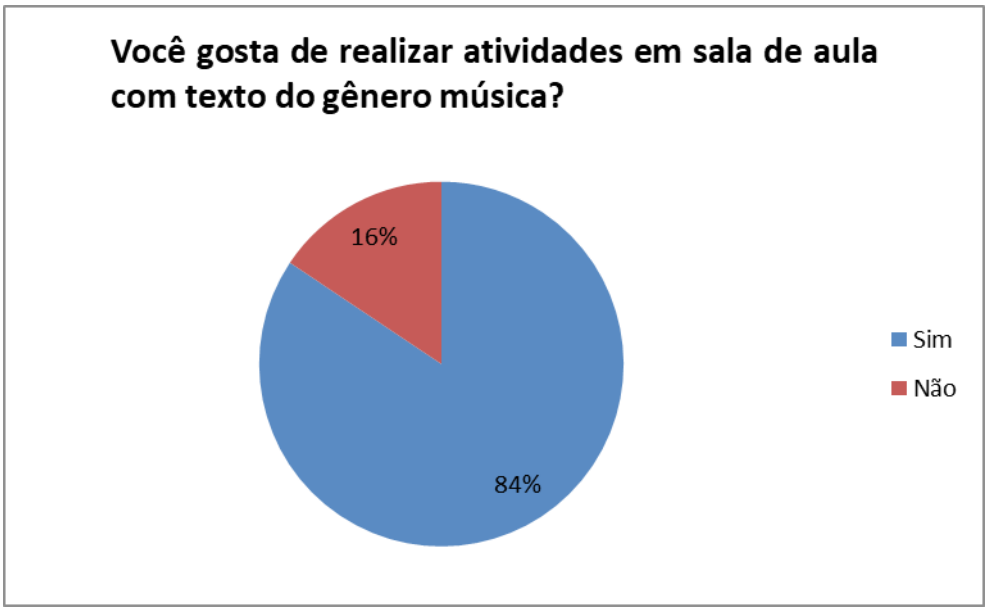
Na questão que investigava se a professora de Língua Portuguesa já havia utilizado o gênero música para ensinar conteúdos, foram obtidas as seguintes respostas:



Já quanto à frequência com a qual a professora utiliza a música em sala de aula, os resultados foram:

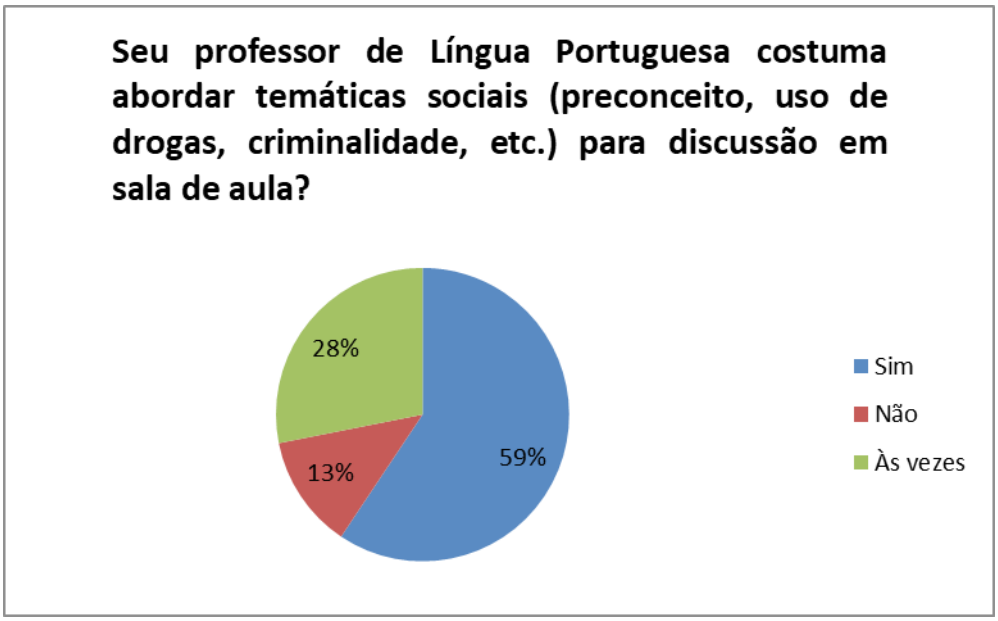


Os dados obtidos dessa questão confirmaram o pressuposto da pesquisa de que esse gênero é pouco explorado em sala de aula. Todavia, considerando o fato de que o professor deve procurar aperfeiçoar suas aulas para o melhor aproveitamento pelos alunos, o questionário também contou com uma pergunta para investigar se os alunos gostam ou não da utilização desse gênero no desenvolvimento das atividades em aula. Seguem os resultados:

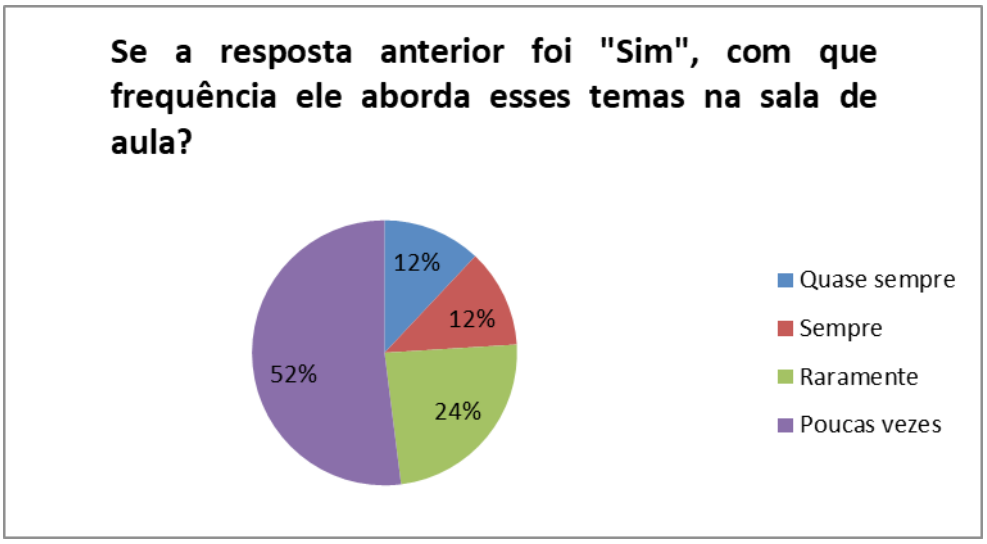


Assim, ainda que os alunos tenham interesse pela música nas aulas, a professora de LP dessa turma não faz uso desse gênero para ensinar os conteúdos.

Já quanto às temáticas sociais, os alunos foram perguntados se a professora costuma abordá-las em sala de aula. As respostas obtidas foram:



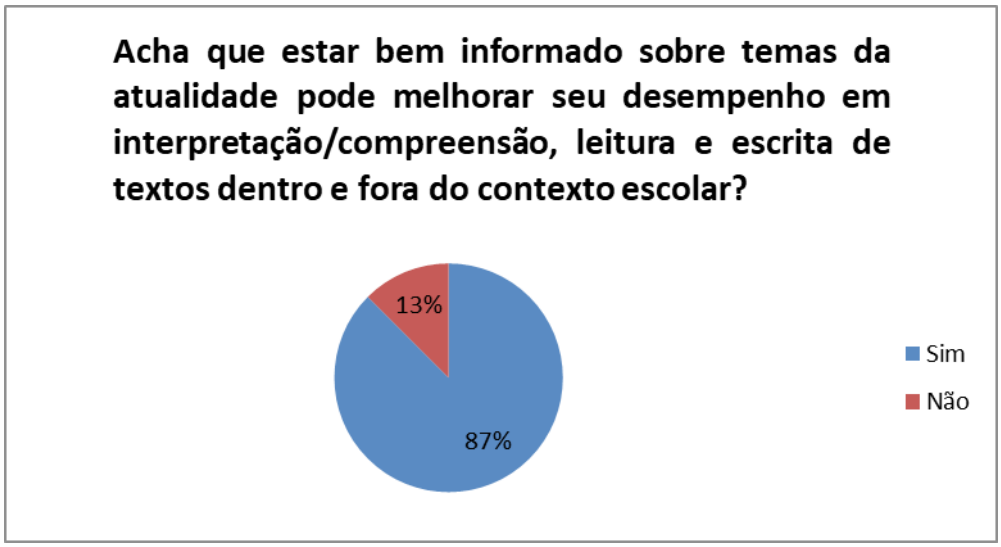
Quanto à frequência com a qual a professora aborda tais temas, os alunos responderam:



Esses dados mostraram que essas questões sociais, embora estejam muito presentes em nossa sociedade, ainda são pouco abordadas nas aulas de LP onde se desenvolveu a pesquisa, o que significa que os alunos dessa turma não estão sendo expostos adequadamente a um bom exercício crítico de cidadania (nas aulas de LP, que são o foco da pesquisa), como indicam as OCNEM.

Os alunos ainda foram questionados se têm interesse em ler notícias sobre acontecimentos sociopolíticos e/ou culturais. Seguem as respostas:

E quando questionados se estarem bem informados sobre temas da atualidade poderia melhorar desempenhos dentro e fora do contexto escolar, os alunos responderam:



Os dados obtidos com as respostas dos alunos mostraram que eles têm interesse pelos acontecimentos relacionados à sociedade e à cultura, e que também sabem da importância de estarem informados sobre tais temas e das implicações disso no aprendizado de habilidades da LP. No entanto, a prática da professora de LP da referida turma vai de encontro não só ao interesse dos alunos, mas também ao que as OCNEM recomendam.

O questionário de sondagem destinado à professora da turma também trouxe informações relevantes para a pesquisa. De acordo com suas respostas, a professora, que possui idade entre 30 e 40 anos, está há mais de 15 anos atuando no ensino de LP. Possui titulação acadêmica de Especialista, porém nunca fez nenhum curso específico voltado para o trabalho com música em sala de aula.

Embora a professora ainda tenha afirmado no questionário que a música auxilia a compreensão de conteúdos de LP e que os alunos gostam muito quando esse gênero é trabalhado em sala de aula, a mesma apontou que não costuma fazer uso do gênero música como recurso didático. Como justificativa, ela argumenta que não dispõe de tempo para preparar aulas que utilizem a música, nem de aparelhos tecnológicos disponíveis para uso na escola, pois embora a escola possua os aparelhos, eles estão sem manutenção, quebrados ou são insuficientes para a demanda dos professores.

A professora ainda apontou que a contribuição da música para aprendizagem de conteúdos formais de LP melhora a atenção, a participação e o interesse; contri-

bui com o desenvolvimento da expressividade, afetividade e raciocínio; e facilita a assimilação dos conteúdos. Por fim, quando perguntada se possui alguma dificuldade para trabalhar a música no Ensino Médio, a professora afirmou não ter nenhuma, porém considera estressante utilizá-la por falta de condições materiais adequadas.

Após a etapa dos questionários de sondagem, foram iniciadas as atividades de intervenção na turma, isto é, o trabalho com as temáticas sociais, a saber: o racismo, a violência e a corrupção – problemas sociais recorrentes em nosso dia a dia. Para isso, foi aplicada uma atividade com uma série de perguntas por tema, sendo que cada atividade vinha acompanhada por textos-base que continham letras de músicas. Com o apoio desses textos e dos conhecimentos de mundo, os alunos respondiam às perguntas e as entregavam na aula seguinte. Então as questões eram discutidas com os alunos a fim de que dessem suas opiniões acerca do tema – essas discussões eram mediadas pelo professor-pesquisador, que também sanava as dúvidas dos alunos, quando necessário. Essas atividades tiveram o intuito de desenvolver nos alunos noções de valores e de respeito ao próximo, levantando questões bastante pertinentes sobre nossa sociedade atual, como “O que pode ser considerado violência, preconceito e corrupção?” e “Será que pequenas práticas que muitos de nós realizamos no dia a dia podem ser consideradas como violência, preconceito ou corrupção?”.

O primeiro tema trabalhado foi o racismo. Com o auxílio da letra da música *Racismo é burrice* de Gabriel o Pensador, foram discutidas questões interpretativas e também de cunho pessoal a respeito do tema proposto. Com base na atividade (ANEXO III), os alunos expuseram suas opiniões acerca do racismo e, com a mediação do pesquisador, puderam ressignificar o conceito desse termo, compreendendo que um comentário aparentemente inocente pode estar carregado desse preconceito que ainda faz parte da nossa sociedade.

A violência foi o segundo tema trabalhado, e as questões da atividade seguiram o mesmo padrão do tema anterior. Com o auxílio das letras das músicas *Violência* da banda Titãs e *Rap da Violência* do cantor Mc Pereira e de uma notícia extraída do site Carta Capital sobre os índices de violência no Brasil no ano de 2017, e também do questionário sobre o tema proposto (ANEXO IV), alunos e professor- pesquisador discutiram sobre oque é a violência e quais os seus efeitos na sociedade.

Por fim, o terceiro tema levantado foi a corrupção. As letras das músicas *Podres Poderes* de Caetano Veloso e *Que País é Este* da banda Legião Urbana foram utilizadas como base para responder às questões da atividade (ANEXO V) e também para a discussão sobre o tema. Com essa atividade, os alunos puderam trabalhar questões interpretativas e de cunho pessoal e também discutir sobre práticas cotidianas que, apesar de parecerem inocentes, configuram atos de corrupção.

Como esperado, a turma reagiu com entusiasmo às atividades de intervenção, principalmente pelo fato de utilizar o gênero música. A maioria dos alunos foi participativa e demonstrou interesse nos temas levantados em sala. Além disso, um fato que chamou a atenção da turma foi o de que durante as discussões em sala, alguns alunos que não costumavam se manifestar durante as aulas se posicionaram em relação às temáticas sociais abordadas de modo voluntário, isto é, sem a solicitação direta do professor-pesquisador.

Tais resultados foram bastante satisfatórios, uma vez que mostram que esse tipo de abordagem nas aulas de LP pode despertar um interesse maior nos alunos, uma vez que relaciona os conteúdos a serem aprendidos às suas vivências em sociedade, ratificando os dados obtidos no questionário de sondagem, no qual grande parte dos alunos afirmou ter interesse em atividades que envolvam o gênero música e também em questões sociopolíticas.

Considerações finais

Com base na pesquisa desenvolvida, foi confirmado o pressuposto de que o gênero música, que é de grande riqueza metodológica, é pouco utilizado nas aulas de LP na turma onde se desenvolveu a pesquisa. Além disso, ainda pudemos concluir que a professora de LP também não possibilita, com frequência, um ambiente em suas aulas que favoreça o raciocínio crítico dos alunos por meio de discussões de problemas que circulam em nossa sociedade. Ao adotar esse tipo de prática docente, que negligencia as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os professores podem comprometer significativamente o aprendizado dos alunos, não permitindo que estes tenham uma experiência mais significativa dos conteúdos previstos para o Ensino Médio – etapa que da educação básica possui grande importância para a formação dos alunos como sujeitos ou seres sociais.

A abordagem de questões sociais e a presença do gênero música para o ensino de LP no Ensino Médio mostrou-se bastante frutífera, uma vez que permitiu aos alunos uma nova alternativa de se aprender os conteúdos previstos nas Orientações Curriculares, isto é, permitiu que fossem estudados os temas relacionados aos problemas sociais – utilizados a fim de desenvolver o pensamento crítico nos alunos – por meio do gênero Letra de Música.

Além da metodologia empregada, que não é a frequente na sala de aula onde se desenvolveu a pesquisa, o gênero música certamente teve grande importância em despertar o interesse nos alunos pelas atividades, pois além da fruição, as músicas propostas utilizam a linguagem coloquial, o que permitiu aos alunos reconhecerem a linguagem com a qual têm contato no dia a dia.

É válido ressaltar que ao se posicionarem durante as discussões em sala, os alunos exercitavam seu senso crítico, expondo seus pontos de vista e argumentando a respeito das temáticas sociais trazidas para a escola. Esse exercício, que deveria ser frequente nas aulas de LP, não teve a intenção de transformar definitivamente a prática escolar dessa turma, mas de instigar alunos e professores a buscarem novos métodos de ensino que satisfaçam as necessidades de um bom ensino, bem como de uma boa aprendizagem.

Por fim, concluímos que, de fato, como pressuposto, o gênero música ainda é pouco explorado nas aulas de LP, o que poderia ser um instrumento a mais a favor do aprendizado dos alunos visto que, conforme resultados da pesquisa, esse gênero possui boa receptividade com os alunos os quais se sentem motivados com o uso desse recurso em aula. Quanto à inserção de temas sociais nas aulas de LP, foi verificado que, embora pouco trabalhado pela professora, os alunos – sujeitos da pesquisa – percebem grande importância no trabalho com esses temas, bem como reconhecem a utilidade de estarem bem informados para o aperfeiçoamento de habilidades em LP como leitura, escrita, compreensão.

Embora a pesquisa se restrinja a uma sala de aula com 32 alunos e a sua professora regente, poderíamos arriscar que, quanto aos seus resultados, ser essa uma realidade ainda muito presente nas salas de aula de LP de todo o Brasil. Resultados esses que podem ser vislumbrados nas provas governamentais realizadas pelo MEC, no intuito de “aferir” o nível de aprendizado desses alunos, em que, os menores resultados estão relacionados à capacidade de compreensão, interpretação e

escrita desses alunos – capacidades essas que podem ser aprimoradas tanto com a discussão de questões sociais como com a inserção de gêneros textuais diversos (a exemplo da letra de música) nas aulas de LP.

É lamentável que as teorias em torno do ensino de língua, embora tenham aprimorado os métodos de ensino, tornando-os mais eficazes para se ensinar uma língua, ainda não se tornaram uma prática na maioria das salas de aulas de LP do Brasil.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2017._____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

COSTA, Nelson Barros da. *Canção popular e ensino da língua materna*: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua portuguesa. Revista linguagem em (Dis) curso, v. 4, n. 1, jul/dez. 2003.

COSTA-HÜBES, T da C.. *Por uma concepção sociointeracionista da Linguagem*: orientações para o ensino da Língua Portuguesa. Línguas & Letras (Online), v. 1, p. 1-19, 2011.

JOLY, Ilza Z. L.; CORUSSE, M. V. . *A educação musical em projetos sociais*: concepções do desenvolvimento das funções humanas e sociais da música. Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 19, p. 49-57, 2014.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009. (p. 101-122)

MARCUSCHI. L. A. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.

_____.*Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PIAGET, Jean. L´Epistemologie des Relations Interdisciplinaires In: *L'Interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Paris: OCDE, 1972. p. 155-171.

SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR

Caro professor,

Agradeço muito por sua participação nessa pesquisa ao responder esse questionário. Com sua ajuda poderemos construir conhecimento e melhores práticas de estudo e ensino. Reforço que sua participação é completamente anônima e não haverá exposição de seu nome e nem o nome da escola.

Sua idade está entre:

de 20 - 25 anos ( )
de 25 - 30 anos ( )
de 30 - 40 anos ( )
de 40 - 45 anos ( )
mais de 45 anos ( )

Atua na área de ensino de Língua portuguesa :

( ) de 1- 5 anos
( ) de 5 - 10 anos
( ) de 10- 15 anos
( ) mais de 15 anos

Qual a sua formação?

Superior completo( )
Especialização completa( ) Em curso( )
Mestrado Completo( ) Em curso( )
Doutorado( ) Em curso( )

Você já fez algum curso específico na área do trabalho com música em sala de aula?

( ) sim ( ) não

Você costuma usar música como recurso didático em sala de aula?

( ) sim ( ) não

Caso *não use a música como recurso* ,poderia justificar :

( ) Não acredito na contribuição da música em sala de aula.
( ) Não tenho tempo para preparar aula com música.
( ) Não me sinto capacitada para trabalhar com música.
( ) Outra _____

Acha que a música auxilia a compreensão de conteúdos de Língua Portuguesa?

( ) sim ( ) não

Outra opção_____

Quanto à contribuição da música para aprendizagem de conteúdos formais da LP, você considera :

( ) Melhora atenção, participação e interesse.
( ) Contribui com o desenvolvimento da expressividade, afetividade e raciocínio.
( ) Facilita a assimilação dos conteúdos.
( ) Não contribui em nada. Outra_____

A escola oferece meios (sala com aúdio, vídeo, data show, micro system, etc) para trabalhar a música?

( ) sim ( ) não

Quando você utiliza, dispõe dos seus próprios aparelhos (computador, micro system, etc)?

( ) sim ( ) não

Você tem alguma dificuldade para trabalhar a música no Ensino Médio? Se sim, quais?

_____
_____
_____
_____
_____

ANEXO II

QUESTIONÁRIO – ALUNO

Caro aluno,

Agradeço muito por sua participação nessa pesquisa ao responder esse questionário. Com sua ajuda poderemos construir conhecimento e melhores práticas de estudo e ensino. Reforço que sua participação é completamente anônima e não haverá exposição de seu nome e nem o nome da sua escola.

1. **Qual a sua idade? ____**

2. **Você trabalha?_____ Em caso afirmativo, em quê?_____**

3. **Seus pais têm assinatura de algum jornal e/ ou revista em casa?_____**

   3.1 Em caso afirmativo, quais?_____

   _____

   3.2 Você costuma ler matérias de jornais e/ou revistas?

   ( ) sim - **Com que frequência ?_____**

   ( ) não

4. **Que tipo de música gosta de escutar no seu dia a dia ?**

( ) Rock ( ) Pop ( ) Samba ( ) Blues ( ) Jazz
( )Clássica ( ) MPB ( )Forró ( ) Eletrônica ( ) Hip hop ( ) Funk
( ) Axé ( ) Sertanejo ( ) Gospel ( ) Pagode
( ) outros: _____

5. **Seu professor de Língua Portuguesa já utilizou música para ensinar conteúdos?**

   ( ) sim ( ) não

6. **Se a resposta anterior foi "Sim", com que frequência ele utiliza a música na sala de aula?**

   Raramente ( ) Poucas vezes ( ) Quase sempre ( ) Sempre ( )

7. **Você gosta de realizar atividades em sala de aula *com texto do gênero música*?**

   ( ) sim ( ) não

8. **Você acha que atividades com música despertam um maior interesse pelo tema da aula?**

   ( ) sim ( ) não

9. **Seu professor de Língua Portuguesa costuma abordar temáticas sociais (preconceito, uso de drogas, criminalidade, etc) para discussão em sala de aula ?**

   Sim ( ) Não ( ) Às vezes( )

10. **Se a resposta anterior foi "Sim", com que frequência ele aborda esses temas na sala de aula?**

    Quase sempre ( ) Sempre ( ) Raramente ( ) Poucas vezes ( )

11. **Se interessa em ler notícias atuais sobre os acontecimentos sociopolíticos e/ou culturais, diariamente?**

    ( ) sim ( ) não ( ) às vezes

12. **Acha que estar bem informado sobre temas da atualidade pode melhorar seu desempenho em interpretação/compreensão, leitura e escrita de textos dentro e fora do contexto escolar?**

    ( ) sim ( ) não

    Outra opinião_____

ANEXO III

Racismo é Burrice

(Gabriel o Pensador)

Salve, meus irmãos africanos e lusitanos, do outro lado do oceano
"O Atlântico é pequeno pra nos separar, porque o sangue é mais forte que a água do mar"
Racismo, preconceito e discriminação em geral;
É uma burrice coletiva sem explicação
Afinal, que justificativa você me dá para um povo que precisa de união
Mas demonstra claramente
Infelizmente
Preconceitos mil
De naturezas diferentes
Mostrando que essa gente
Essa gente do Brasil é muito burra
E não enxerga um palmo à sua frente
Porque se fosse inteligente esse povo já teria agido de forma mais consciente
Eliminando da mente todo o preconceito
E não agindo com a burrice estampada no peito
A "elite" que devia dar um bom exemplo
É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento
Num complexo de superioridade infantil
Ou justificando um sistema de relação servil
E o povão vai como um bundão na onda do racismo e da discriminação
Não tem a união e não vê a solução da questão
Que por incrível que pareça está em nossas mãos
Só precisamos de uma reformulação geral
Uma espécie de lavagem cerebral
Racismo é burrice
Não seja um imbecil
Não seja um ignorante
Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante
O quê que importa se ele é nordestino e você não?
O quê que importa se ele é preto e você é branco
Aliás, branco no Brasil é difícil, porque no Brasil somos todos mestiços
Se você discorda, então olhe para trás

Olhe a nossa história
Os nossos ancestrais
O Brasil colonial não era igual a Portugal
A raiz do meu país era multirracial
Tinha índio, branco, amarelo, preto
Nascemos da mistura, então por que o preconceito?
Barrigas cresceram
O tempo passou
Nasceram os brasileiros, cada um com a sua cor
Uns com a pele clara, outros mais escura
Mas todos viemos da mesma mistura
Então presta atenção nessa sua babaquice
Pois como eu já disse racismo é burrice
Dê a ignorância um ponto final:
Faça uma lavagem cerebral
Racismo é burrice
Negro e nordestino constroem seu chão
Trabalhador da construção civil conhecido como peão
No Brasil, o mesmo negro que constrói o seu apartamento ou o que lava o chão de uma delegacia
É revistado e humilhado por um guarda nojento
Que ainda recebe o salário e o pão de cada dia graças ao negro, ao nordestino e a todos nós
Pagamos homens que pensam que ser humilhado não dói
O preconceito é uma coisa sem sentido
Tire a burrice do peito e me dê ouvidos
Me responda se você discriminaria
O Juiz Lalau ou o PC Farias
Não, você não faria isso não
Você aprendeu que preto é ladrão
Muitos negros roubam, mas muitos são roubados
E cuidado com esse branco aí parado do seu lado
Porque se ele passa fome
Sabe como é:
Ele rouba e mata um homem
Seja você ou seja o Pelé
Você e o Pelé morreriam igual
Então que morra o preconceito e viva a união racial

Quero ver essa música você aprender e fazer
A lavagem cerebral
Racismo é burrice
O racismo é burrice mas o mais burro não é o racista
É o que pensa que o racismo não existe
O pior cego é o que não quer ver
E o racismo está dentro de você
Porque o racista na verdade é um tremendo babaca
Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca
E desde sempre não para pra pensar
Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar
E de pai pra filho o racismo passa
Em forma de piadas que teriam bem mais graça
Se não fossem o retrato da nossa ignorância
Transmitindo a discriminação desde a infância
E o que as crianças aprendem brincando
É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando
Nenhum tipo de racismo - eu digo nenhum tipo de racismo - se justifica
Ninguém explica
Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo que é uma herança cultural
Todo mundo que é racista não sabe a razão
Então eu digo meu irmão
Seja do povão ou da “elite”
Não participe
Pois como eu já disse racismo é burrice
Como eu já disse racismo é burrice
Racismo é burrice
E se você é mais um burro, não me leve a mal
É hora de fazer uma lavagem cerebral
Mas isso é compromisso seu
Eu nem vou me meter
Quem vai lavar a sua mente não sou eu
É você.

Atividade

1. Você gostou da letra da música? Por quê?

_____
_____
_____

2. Qual o problema social retratado nessa letra?

_____

3. Segundo Gabriel - O pensador, por que racismo é burrice?

_____
_____
_____

4. Por que o preconceito é uma herança cultural?

_____
_____
_____

5. Quem é o mais “burro, segundo a música”?

_____
_____

6. O que o compositor afirma sobre as piadas de negro?

_____
_____

7. Com suas palavras, fale sobre o racismo. Você já presenciou algum acontecimento que envolvesse esse tipo de discriminação?

_____
_____
_____

ANEXO IV

TEXTO 1 - Violência(Titãs)

Compositor: Sérgio Britto / Charles Gavin
(https://www.vagalume.com.br/titas/violencia.html)

O movimento começou, o lixo fede nas calçadas.
Todo mundo circulando, as avenidas congestionadas.
O dia terminou, a violência continua.
Todo mundo provocando todo mundo nas ruas.
A violência está em todo lugar.
Não é por causa do álcool,
Nem é por causa das drogas.
A violência é nossa vizinha,
Não é só por culpa sua,
Nem é só por culpa minha.
Violência gera violência.
Violência doméstica, violência cotidiana,
São gemidos de dor, todo mundo se engana...
Você não tem o que fazer, saia pra rua,
Pra quebrar minha cabeça ou pra que quebrem a sua.
Violência gera violência.
Com os amigos que tenho não preciso inimigos.
Aí fora ninguém fala comigo.
Será que tudo está podre, será que todos estão vazios?
Não existe razão, nem existem motivos.
Não adianta suplicar porque ninguém responde,
Não adianta implorar, todo mundo se esconde.
É difícil acreditar que somos nós os culpados,
É mais fácil culpar deus ou então o diabo.

TEXTO 2 - Rap da Violência Mc Pereira - *Compositor: Felipe Pereira Reis* - VERSÃO 1999:

Amigo, a violência está cada vez maior
No Brasil, me causa dó...

Nesse rap, amigo, eu vou falar
Que a violência está presente em qualquer lugar.
Em todas as cidades do meu Brasil
Até em Brasília, o mais cruel que já se viu.
Quando passou na TV, confesso eu senti dó
De ver que cinco jovens lá queimaram um Pataxó.
No mundo de hoje, o caos está geral
Até a classe média está gerando mais marginal.
Nós já não temos direito à livre diversão
Alô, presidente, por favor, preste atenção.
Eu só quero viver em país no meu país
Sem a violência é que eu posso ser mais feliz.
Eu retornei da V.G. só pra te dizer
Cuidado que um dia o próximo será você... FHC!!!

REFRÃO:
Sangue bom, você pode crê
Que a violência hoje rola como um lazer.
Em qualquer canto presente está
Nos morros do Rio, em São Paulo e em Guará.

Agora eu vou de novo convocar
O presidente do Brasil para falar.
Que há muitas pessoas sem casa pra viver
Que nunca estudaram e não sabem nem escrever.
Passaram fome e miséria nessa grande nação
Onde os seus direitos são roubados por
um ladrão.
Que mora lá em Brasília e vive do melhor
Enquanto acontecem injustiças ao seu redor.
Estou falando do crime da Favela Naval
Também o de Acari e o de Vigário Geral.

Lá na Cidade de Deus também foi ocorrer
A PM espancou inocentes lá pra valer.
Isso me faz lamentar pela população
Que vive em sufoco e não quer sofrer mais não... Quer só a paz...

REFRÃO:
Sangue bom, você pode crê
Que a violência hoje rola como um lazer.
Em qualquer canto presente está
Nos morros do Rio, em São Paulo e em Guará.

Nosso destino é lutar pelo nosso ideal
De ver o Brasil uma nação sensacional.
Nesse momento então eu vou me apresentar
Sem esquecer que o meu dever é só melhorar.
Eu sou o Pereira MC, suo da V.G. da fé
Tenho idéias firmes que o Brasil é.
O que jamais eu sonhei e nem imaginei
Pois eu só queria ver a paz reinar de vez.
Moro aqui em Guará e me orgulho sim
Desse meu bairro do começo até o fim.
Muitos tentaram fazer ele ser contra a paz
Só que a V.G., meu amigo, ela é demais.
Gosto demais de curtir o funk pode crê
Sem a violência a minha vida é só lazer... Eu sou da paz...

REFRÃO (4x):
Sangue bom, você pode crê
Que a violência hoje rola como um lazer.
Em qualquer canto presente está
Nos morros do Rio, em São Paulo e em Guará

TEXTO

(https://www.cartacapital.com.br/sociedade/atlas-da-violencia-2017-negros-e-jovens-sao-as-maiores-vitimas)

Sociedade - Segurança Pública - Atlas da Violência 2017: negros e jovens são as maiores vítimas por Caroline Oliveira — publicado 05/06/2017 19h04, última modificação 05/06/2017 19h05
De acordo com o estudo, a população negra, jovem e de baixa escolaridade continua totalizando a maior parte das vítimas de homicídios no país

O Atlas da Violência 2017, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública nesta segunda-feira 5, revela que homens, jovens, negros e de baixa escolaridade são as principais vítimas de mortes violentas no País. A população negra corresponde a maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios.

Atualmente, de cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. De acordo com informações do Atlas, os negros possuem chances 23,5% maiores de serem assassinados em relação a brasileiros de outras raças, já descontado o efeito da idade, escolaridade, do sexo, estado civil e bairro de residência.

"Jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra", compara o estudo.

Outro dado revela a persistência da relação entre o recorte racial e a violência no Brasil. Enquanto a mortalidade de não-negras (brancas, amarelas e indígenas) caiu 7,4% entre 2005 e 2015, entre as mulheres negras o índice subiu 22%.

O Atlas da Violência 2017, que analisou a evolução dos homicídios no Brasil entre 2005 e 2015 a partir de dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde, mostra ainda que aconteceram 59.080 homicídios no país, em 2015. Quase uma década atrás, em 2007, a taxa foi cerca de 48 mil.

Este aumento de 48 mil para quase 60 mil mostra uma naturalização do fenômeno por parte do poder público. Daniel Cerqueira, coordenador de pesquisa do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, explica que a naturalização dos homicídios se dá por processo históricos e econômicos de desigualdade no país, "que fazem com que a sociedade não se identifique com a parcela que mais sofre com esses assassinatos", afirma.

Entre os estados, o de São Paulo foi o que apresentou a maior redução, 44,3%. Já no Rio Grande do Norte, a violência explodiu com um aumento de 232%.

Mulheres

Em 2015, cerca de 385 mulheres foram assassinadas por dia. A porcentagem de homicídio de mulheres cresceu 7,5% entre 2005 e 2015, em todo o País.

As regiões de Roraima, Goiás e Mato Grosso lideram a lista de estados com maiores taxas de homicídios de mulheres. Já São Paulo, Santa Catarina e Distrito Federal, ostentam as menores taxas. No Maranhão, houve um aumento de 124% na taxa de feminicídios.
Segundo o Atlas, em inúmeros casos, as mulheres são vítimas de outras violências de gênero, além do homicídio. A Lei Maria da Penha categoriza essas violências como psicológica, patrimonial, física ou sexual.

A Lei do Feminicídio, aprovada há dois anos, foi importante para dar mais visibilidade aos assassinatos de mulheres. As informações do número de feminicídios, porém, ainda não aparecem na base de dados do SIM, constando como homicídio de mulheres.
Segundo dossiê realizado pelo Instituto Patrícia Galvão, o feminicídio corresponde à última instância de poder da mulher pelo homem, configurando-se como um controle "da vida e da morte".
Cerqueira entende que esta e outras categorizações de assassinatos, como o feminicídio, são importantes pois "desnudam o enredo por trás das mortes". O Brasil ocupa a quinta posição em número de feminicídios num ranking de 83 países.
"A criação de políticas públicas passa pelos dados angariados através dessas categorizações", afirmando que, para combater esses assassinatos, o Estado não deve apenas se concentrar em aumentar o número de policiais nas ruas.

Jovens
O Atlas mostra também que o assassinato de jovens do sexo masculino entre 15 e 29 anos corresponde a 47,85% do total de óbitos registrados no período estudado. Nessa mesma faixa etária, em Alagoas, foram 233 mortes para cada 100 mil homens. Em Sergipe, 230 homens para 100 mil.
Embora registre 197,4 casos por 100 mil habitantes, Rio Grande do Norte foi o estado que apresentou maior aumento na taxa de homicídios de homens nesta faixa etária, 313,8 %, no período entre 2005 e 2015.
Segundo o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública acrescentou ao indicador de violência de jovens um indicador de desigualdade racial.
A partir disso, constatou-se que os jovens negros entre 12 e 29 anos estavam mais vulneráveis ao homicídio do que brancos na mesma faixa etária. Em 2012, a vulnerabilidade alcançava mais que o dobro.
Em 2013, Espírito Santo saiu, pela primeira vez desde 1980, da lista dos cinco estados mais violentos do país, ocupando a 15ª posição nacional, em 2015. Segundo informações do Atlas,

isso ganhou força devido ao Programa Estado Presente, de 2011, apesar da crise da greve dos policias militares no começo de 2017.
Confira o estudo completo:
registrado em: Atlas da Violência 2017 Feminismo Racismo Feminicídio Homicídio

QUESTÕES

1- Em 1879, cerca de cinco mil pessoas reuniram-se para solicitar a D. Pedro II a revogação de uma taxa de 20 réis, um vintém, sobre o transporte urbano. O vintém era a moeda de menor valor da época. A polícia não permitiu que a multidão se aproximasse do palácio. Ao grito de "Fora o vintém!", os manifestantes espancaram condutores, esfaquearam mulas, viraram bondes e arrancaram trilhos. Um oficial ordenou fogo contra a multidão. As estatísticas de mortos e feridos são imprecisas. Muitos interesses se fundiram nessa revolta, de grandes e de políticos, de gente miúda e de simples cidadãos. Desmoralizado, o ministério caiu. Uma grande explosão social, detonada por um pobre vintém.
Disponível em: www.revistadehistoria.com.br. Acesso em: 4 abr. 2014**(adaptado).**
A leitura do trecho indica que a coibição violenta das manifestações representou uma tentativa de

a. capturar os ativistas radicais.
b. proteger o patrimônio privado.
c. salvaguardar o espaço público.
d. conservar o exercício do poder.
e. sustentar o regime democrático.

2- Sobre a urbanização brasileira e os problemas sociais dela decorrentes, avalie as proposições a seguir:

I) A urbanização brasileira – intensificada a partir da década de 1950 – possui íntima associação com a industrialização, que se iniciou no mesmo período. O expressivo êxodo rural ocorrido desde então contribui para o agravamento das questões sociais nos centros urbanos;
II) O inchaço das cidades e a falta de infraestrutura adequada para atender os moradores são problemas causados exclusivamente pelo fenômeno acelerado do êxodo rural;
III) Questões relacionadas com o desemprego, desigualdade social, violência e exclusão social estão entre os grandes problemas enfrentados nos centros urbanos brasileiros desde a intensificação da urbanização no país.

Estão corretas as alternativas:

a) I e III.
b) I e II.
c) II e III.
d) Todas as alternativas.
e) Apenas a alternativa I.

3- Sobre os problemas sociais nas cidades do Brasil, avalie as proposições a seguir:

I) A questão da violência nas cidades tem ampliado a sensação de insegurança e a descrença nos serviços de segurança pública. Noticiários relatam assassinatos, assaltos, sequestros, agressões e outros tipos de violência diariamente;
II) Problemas relacionados com a infraestrutura (iluminação pública, redes de água, esgoto e energia elétrica, asfaltamento, segurança e lazer) não são considerados relevantes para a análise dos problemas sociais urbanos, como as questões de moradia;
III) A deficiência no planejamento e execução de políticas públicas no espaço urbano são alguns dos principais responsáveis pela gênese e perpetuação dos problemas sociais nas cidades brasileiras;
IV) A desigualdade social provoca o agravamento dos problemas sociais. Uma distribuição de renda mais igualitária contribuiria para a diminuição dos problemas de saúde, moradia, educação e segurança nos espaços urbanos brasileiros.
Assinale a alternativa correta:

a) F, V, V, F
b) V, F, V, V
c) F, V, F, V
d) V, V, F, F
e) V, F, F, F

ANEXO V

Caetano Veloso – Podres Poderes

Enquanto os homens exercem
Seus podres poderes
Motos e fuscas avançam
Os sinais vermelhos
E perdem os verdes
Somos uns boçais

Queria querer gritar
Setecentas mil vezes
Como são lindos
Como são lindos os burgueses
E os japoneses
Mas tudo é muito mais

Será que nunca faremos senão confirmar
A incompetência da América católica
Que sempre precisará de ridículos tiranos
Será, será, que será?
Que será, que será?
Será que esta minha estúpida retórica
Terá que soar, terá que se ouvir
Por mais zil anos

Enquanto os homens exercem
Seus podres poderes
Índios e padres e bichas
Negros e mulheres
E adolescentes
Fazem o carnaval

Queria querer cantar afinado com eles
Silenciar em respeito ao seu transe num êxtase
Ser indecente
Mas tudo é muito mau

Ou então cada paisano e cada capataz
Com sua burrice fará jorrar sangue demais
Nos pantanais, nas cidades
Caatingas e nos gerais

Será que apenas os hermetismos pascoais
E os tons, os mil tons
Seus sons e seus dons geniais
Nos salvam, nos salvarão
Dessas trevas e nada mais

Enquanto os homens exercem
Seus podres poderes
Morrer e matar de fome
De raiva e de sede
São tantas vezes
Gestos naturais

Eu quero aproximar o meu cantar vagabundo
Daqueles que velam pela alegria do mundo
Indo e mais fundo
Tins e bens e tais

Será que nunca faremos senão confirmar
Na incompetência da América católica
Que sempre precisará de ridículos tiranos
Será, será, que será?
Que será, que será?
Será que essa minha estúpida retórica
Terá que soar, terá que se ouvir
Por mais zil anos

Ou então cada paisano e cada capataz
Com sua burrice fará jorrar sangue demais
Nos pantanais, nas cidades
Caatingas e nos gerais

Será que apenas
Os hermetismos pascoais
E os tons, os mil tons
Seus sons e seus dons geniais
Nos salvam, nos salvarão
Dessas trevas e nada mais

Enquanto os homens
Exercem seus podres poderes
Morrer e matar de fome
De raiva e de sede
São tantas vezes
Gestos naturais

Eu quero aproximar
O meu cantar vagabundo
Daqueles que velam
Pela alegria do mundo
Indo mais fundo
Tins e bens e tais!
Indo mais fundo
Tins e bens e tais!
Indo mais fundo
Tins e bens e tais!

Legião Urbana – Que país é este?

Nas favelas, no Senado
Sujeira pra todo lado
Ninguém respeita a Constituição
Mas todos acreditam no futuro da nação

Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?

No Amazonas, no Araguaia-ia-ia
Na baixada fluminense
Mato Grosso, Minas Gerais
E no Nordeste tudo em paz

Na morte eu descanso
Mas o sangue anda solto
Manchando os papéis
Documentos fiéis
Ao descanso do patrão

Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?

Terceiro mundo se for
Piada no exterior

Mas o Brasil vai ficar rico
Vamos faturar um milhão
Quando vendermos todas as almas
Dos nossos índios num leilão

Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?
Que país é esse?

Exercício

1. Do que tratam as músicas lidas anteriormente?

_____

2. Para você, o que é “corrupção”?

_____
_____
_____

3. Assinale com um X as alternativas que você considera como atos de corrupção:

( ) Furar uma fila no mercado ( ) Baixar músicas ilegalmente

( ) Furar o sinal vermelho ( ) Comprar/vender produtos contrabandeados

( ) Utilizar carteirinha de estudante de outra pessoa ( ) Colar nas provas do colégio

( ) Não ceder o local destinado ao idoso em transportes públicos

( ) Copiar trabalhos acadêmicos da internet ( ) Aceitar troco errado

( ) Pedir que um parente ou amigo funcionário de hospital adiante o seu atendimento

4. Você já praticou ou costuma praticar alguma das alternativas que assinalou na questão anterior? Comente.

_____
_____
_____

5. Observe a charge:

Agora responda:

a) As duas senhoras estão observando uma passeata. Considerando a placa que o sujeito citado por elas está carregando, qual seria o motivo do protesto?

_____

b) Quais dos pensamentos a seguir podem estar por trás da atitude da personagem quando fura a fila do mercadinho?

( ) Tenho mais pressa.

( ) Preciso mais.

( ) Sou mais importante.

( ) Tenho mais direito.

( ) Sou mais esperto.

c) Em sua opinião, quando fura fila, esse sujeito está pensando no bem de todos ou apenas nos próprios interesses?

_____
_____
_____
_____

d) Existe alguma contradição entre o que o sujeito está fazendo na passeata e o que ele faz no mercadinho? Explique.

_____
_____
_____
_____

Jornada Itinerante

9 a 11 de maio. UESB
Vitória da Conquista/BA

GELNE 40 anos

REALIZAÇÃO

GELNE
Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste

APOIO

PPGLin · UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia · Bahia Governo do Estado Terra-Mãe do Brasil · CAPES · Universidade Federal Rural de Pernambuco

Edições UESB · Editora Universitária da UFRPE · Mercado Letras · Pontes Editores · Parábola

ISBN 978-85-66530-88-9